

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

HELEN WANDERLEY DO PRADO

**“DESAFIOS E TENSÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE JOVENS
E ADULTOS NO PROEJA DO IFRJ – *CAMPUS* DUQUE DE CAXIAS”**

RIO DE JANEIRO

2014

HELEN WANDERLEY DO PRADO

**“DESAFIOS E TENSÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE JOVENS
E ADULTOS NO PROEJA DO IFRJ – *CAMPUS DUQUE DE CAXIAS*”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a Eliane Ribeiro Andrade.

RIO DE JANEIRO

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

HELEN WANDERLEY DO PRADO

**“DESAFIOS E TENSÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE JOVENS
E ADULTOS NO PROEJA DO IFRJ – *CAMPUS DUQUE DE CAXIAS*”**

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, _____ / _____ / _____

Prof.^a Dr.^a Eliane Ribeiro Andrade
Orientador – UNIRIO

Prof.^a Dr.^a Jane Paiva - UERJ
(Membro externo)

Prof.^a Dr.^a Mônica Peregrino - UNIRIO
(Membro interno)

À Clara, luz da minha vida...

Que mesmo tão pequenina compreendeu a grandeza deste sonho.

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, a minha eterna gratidão pela realização de mais este sonho.

À **Clara**, minha “luz”, que mesmo tão pequenina, com seus 4 aninhos, entendeu durante esses dois anos as minhas ausências, e com todo carinho me incentivou a alcançar este objetivo. Certo dia perguntou: “Mamãe, esse trabalho deve ser muito importante para você, não é?” Você, filha, foi a minha força maior, minha parceira, a quem devo para sempre o meu amor sem fim. Quando crescer poderá ler este trabalho, se orgulhar de sua mãe, e quem sabe, se inspirar para seguir na luta por uma educação de qualidade para todos.

Aos meus pais **Yolanda e Sérgio**, meus anjos, amigos de todas as horas. A vocês devo tudo o que sou e que conquistei na minha vida. A concretização deste trabalho só foi possível graças a todo apoio e incentivo de vocês. Obrigada pelo amor sem tamanho que sempre dedicaram a mim. À vocês só tenho a dizer que: “Nem o céu, nem as estrelas, nem o mar e o infinito, não é maior que o meu amor nem mais bonito”.

Ao meu marido **Maurício**, companheiro de mais de 15 anos, por compreender o meu projeto de “estudar por toda vida” e por aceitar fazer parte dele. Você, mesmo sem saber, foi fundamental para a realização deste sonho. Ter você do meu lado tornou muito mais leve esta jornada. Obrigada por tudo o que você é para mim.

Ao meu querido irmão **André**, sempre pronto a me ajudar, agradeço por todas as contribuições dadas e pela paciência que sempre teve comigo. Que este estudo possa lhe incentivar ainda mais a lutar por seus objetivos e prosseguir na vida acadêmica e científica.

Aos meus queridos sogros, **Rosângela e Mauro**, que sempre me acolheram com muito carinho e afeto. Ao cunhado **Daniel**, parceiro de todas as horas, que generosamente me cedeu um “cantinho” fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Obrigada família! Vocês são muito especiais!

À minha querida orientadora professora **Eliane Ribeiro Andrade**, que esteve ao meu lado na construção deste trabalho, agradeço pela confiança, pelos valiosos ensinamentos e por toda colaboração. Você tornou suave um caminho que parecia árduo. Me permitiu mergulhar no mundo da pesquisa, conhecer melhor o campo da juventude e da EJA, e compreender que

“é mais do que hora do sistema educacional enxergar” esses jovens e adultos. Obrigada por estar sempre pronta para me ouvir e por compartilhar sua experiência comigo.

Às queridas professoras, **Jane Paiva e Mônica Peregrino**, pelas preciosas contribuições, por toda atenção e comprometimento destinados a esta pesquisa. Por me ajudarem a enxergar novos caminhos e possibilidades. Por me inspirarem a continuar a luta pela “inclusão” daqueles que são excluídos de direitos na nossa sociedade.

Aos queridos professores, **Diógenes Pinheiro, Luiz Carlos Gil Esteves, Maria Fernanda Rezende Nunes, Miguel Farah Neto** pelos nossos diálogos e também pelos momentos de descontração igualmente indispensáveis neste processo.

Às colegas da turma de mestrado, **Laine e Luana**, que trocaram comigo suas ricas experiências e que muito contribuíram para a realização deste trabalho. Obrigada por todo carinho e pela força.

À querida amiga **Gláucia**, minha grande parceira do mestrado, que dividiu comigo todos os momentos, alegrias e aflições, sempre me incentivando e suavizando esta trajetória. Você amiga, guardarei no meu coração.

À amiga **Isabel**, companheira de formação na UNIRIO em Pedagogia, pela grandeza da amizade dedicada a mim, por ter me apoiado e compreendido a importância deste trabalho.

À minhas amigas de trabalho da Coordenação Técnico-Pedagógica do IFRJ, **Fátima, Fernanda, Michelle, e Suíze**, que comigo compartilharam os seus saberes e que também lutam por uma educação de qualidade para os jovens e adultos do PROEJA.

Aos **jovens e adultos do PROEJA**, aos **docentes e gestores** do IFRJ que de forma tão solícita aceitaram participar desta pesquisa com suas ricas contribuições.

A todos os **jovens e adultos da população brasileira**, que mesmo excluídos do direito à educação, com sua força de trabalho contribuem para o crescimento econômico do país.

RESUMO

O presente estudo dedica-se a analisar o processo de inclusão de jovens e adultos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) – Campus Duque de Caxias. Hoje são várias as políticas e programas que anunciam a inclusão escolar como uma das formas de inserir no meio social a população que até então esteve à margem da sociedade, excluída do direito à educação, como é o caso do PROEJA. Acreditamos que promover a inclusão desses jovens e adultos com qualidade nos sistemas públicos educacionais consiste um dos principais desafios que se apresentam hoje à educação pública brasileira, na tentativa de reduzir as desigualdades sociais. Reconhecemos que entre os inúmeros desafios e tensões a serem enfrentados está o fato do PROEJA constituir um novo campo epistemológico, que integra a Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional, no interior de uma escola técnica que acumula tradição e é reconhecida como de “excelência”, como é o caso dos IFs. O estudo caminha na perspectiva de entender o PROEJA a partir dos docentes e alunos, já que uma das suposições levantadas é que todo o mal-estar com esse tipo de programa está intimamente relacionado com o perfil do seu alunado. Buscamos assim, desvendar se o processo de inclusão desses jovens e adultos numa instituição como esta garante o direito à uma educação de qualidade. Constatamos que há problemas na noção de qualidade e de excelência que penetram nas concepções curriculares, no ensino, na seleção de conteúdos, no trato institucional, e que tem impacto direto na possibilidade ou não de inclusão dos jovens e adultos da EJA no Programa. Identificamos que, na visão dos docentes, a maior parte dos motivos que impedem uma inclusão efetiva está relacionada a “carências” dos próprios alunos, e não ao curso em si. A expectativa é a de que este trabalho possa contribuir para o debate no campo da EJA, visto que muitos jovens e adultos ainda se encontram excluídos dos direitos mais básicos, entre eles, a educação.

Palavras-chave: PROEJA; inclusão; qualidade; direito à educação.

ABSTRACT

The present study is devoted to analyzing the process of inclusion of youth and adults from the National Programme for Integration of Vocational Education with Basic Education Modality Youth and Adult Education (PROEJA) the average level in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ) - *Campus Duque de Caxias*. Today there are several policies and programs that advertise educational inclusion as a way to put the social environment the population hitherto been excluded from society, excluded from the right to education, as is the case PROEJA. We believe that promoting the inclusion of young people and adults with quality in the public school system is one of the major challenges facing today the Brazilian public education in an attempt to reduce social inequalities. We recognize that among the many challenges and tensions to be addressed is the fact that PROEJA constitute a new epistemological field that integrates Education Youth and Adult Vocational Education, within a technical school that accumulates tradition and is recognized as "excellence "as is the case of IFs. The study goes on to understand the perspective PROEJA from teachers and students, since one of the assumptions is that all raised unease with this type of program is closely related to the profile of its students. We seek therefore to unravel the process of inclusion of young people and adults in an institution such as this guarantees the right to a quality education. We note that there are problems in the notion of quality and excellence that pervade the curriculum conceptions , teaching, selection of content , the institutional tract, and that has a direct impact on whether or not the inclusion of young people and adults EJA Program. We found that, in the view of teachers, most of the reasons that prevent effective inclusion is related to the "needs" of the students themselves, rather than the course itself. The expectation is that this work can contribute to the debate in the field of adult education, as many young people and adults are still excluded from the most basic rights, among them the education.

Keywords: PROEJA; inclusion; quality; right to education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	Nº de matrículas no PROEJA – Campus Duque de Caxias no período de 2007 a 2013.....	96
Tabela 02:	Nº de alunos matriculados, reprovados e aprovados por ano de ingresso no PROEJA – Campus Duque de Caxias.....	97
Tabela 03:	Nº de alunos por turma no PROEJA em 2013.1.....	98
Tabela 04:	Nº de alunos que integralizaram o curso no período de 2010.1 a 2013.1 que possuem/ não possuem certificação	99
Tabela 05:	Controle de Renovação de matrícula dos alunos que integralizaram o curso até 2012.1	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01:	Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população segundo grupos de idade – Brasil 2004/2009	40
Gráfico 02:	Taxa de analfabetismo por faixa etária – Brasil 2001/2008	40
Gráfico 03:	Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo nível de ensino freqüentado – Brasil 2004/2009	41
Gráfico 04:	Percentual de jovens que não estudam e nem trabalham por sexo e faixa etária	42
Gráfico 05:	Nº de alunos matriculados no PROEJA por período letivo e campus do IFRJ	91
Gráfico 06:	Percentual de evasão acumulada do PROEJA por campus do IFRJ no período de 2006.2 a 2012.1	92
Gráfico 07:	Percentual de não aprovação de 1º período no PROEJA por semestre/ano e campus do IFRJ	93
Gráfico 08:	Nº de alunos matriculados e evadidos por ano de ingresso no PROEJA – Campus Duque de Caxias.....	98
Gráfico 09:	Nº de docentes por faixa etária	103
Gráfico 10:	Nº de docentes por titulação	104
Gráfico 11:	Nº de docentes por regime de trabalho	105
Gráfico 12:	Nº de docentes por tempo de atuação no PROEJA	105
Gráfico 13:	Nº de docentes e opinião em relação ao tratamento destinado ao PROEJA.....	113

Gráfico 14: N° de docentes e principal problema enfrentado no PROEJA	114
Gráfico 15: N° de docentes e opinião sobre o sorteio como forma de acesso dos alunos ao PROEJA	119
Gráfico 16: N° de docentes e possíveis fatores da evasão no PROEJA no campus Duque de Caxias	120
Gráfico 17: N° de docentes e principal fator que desmotiva os alunos a permanecerem no PROEJA	121
Gráfico 18: N° de docentes e principal motivo da permanência dos discentes	122
Gráfico 19: N° de docentes e fator que mais tem contribuído para a permanência dos discentes no PROEJA	125
Gráfico 20: N° de docentes e opinião sobre os alunos que se formam no PROEJA	126
Gráfico 21: N° de docentes e maior problema para a conclusão do PROEJA pelos alunos ..	126
Gráfico 22: N° de discentes matriculados no PROEJA por período em 2013.1	127
Gráfico 23: N° de discentes pesquisados do PROEJA por período em 2013.1	128
Gráfico 24: N° de discentes por faixa etária	129
Gráfico 25: N° de discentes por cor	129
Gráfico 26: N° de filhos por discentes	130

Gráfico 27: N° de discentes por situação trabalhista	130
Gráfico 28: N° de discentes e instituição onde concluiu o Ensino Fundamental	131
Gráfico 29: N° de discentes e tempo sem estudar antes do PROEJA	132
Gráfico 30: N° de discentes e motivo que mais influenciou a matrícula no PROEJA	133
Gráfico 31: N° de discentes e forma como ficou sabendo do PROEJA	134
Gráfico 32: N° de discentes por atendimento de expectativas com o PROEJA	135
Gráfico 33: N° de discentes e principal motivo de possível desistência do PROEJA	136
Gráfico 34: N° de discentes e tratamento destinado ao PROEJA na instituição	137
Gráfico 35: N° de discente e o acesso aos laboratórios de informática da instituição	138
Gráfico 36: N° de discentes e contribuição do curso para o exercício profissional	138
Gráfico 37: N° de discentes e maior problema para a conclusão do PROEJA	139
Gráfico 38: N° de discentes por objetivo após a conclusão do PROEJA	141

LISTA DE SIGLAS

ANPED	⇒ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	⇒ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	⇒ Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-ES	⇒ CEFET do Espírito Santo
CEFET-GO	⇒ CEFET de Goiás
CEFET-MG	⇒ CEFET de Minas Gerais
CEFET-PA	⇒ CEFET do Pará
CEFET-RJ	⇒ CEFET do Rio de Janeiro
CEFET-RN	⇒ CEFET do Rio Grande do Norte
COIEE	⇒ Coordenação de Integração Escola-Empresa
CONAE	⇒ Conferência Nacional de Educação
COTP	⇒ Coordenação Técnico-Pedagógica
CPCs	⇒ Centros Populares de Cultura
EAFs	⇒ Escolas Agrotécnicas Federais
EJA	⇒ Educação de Jovens e Adultos
EMJAT	⇒ Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores

ENEM	⇒ Exame Nacional do Ensino Médio
EP	⇒ Educação Profissional
EPT	⇒ Educação Profissional e Tecnológica
ETF	⇒ Escola Técnica Federal
ETFQ-RJ	⇒ Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro
ETQ	⇒ Escola Técnica de Química
EV	⇒ Escola Técnica Vinculada à Universidade
FHC	⇒ Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	⇒ Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	⇒ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GT	⇒ Grupo de Trabalho
IBGE	⇒ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	⇒ Instituições de Ensino Superior
IF	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFETs	⇒ Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRJ	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

IMC	⇒ Curso Técnico de Instalação e Manutenção de Computadores
IPEA	⇒ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	⇒ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCPs	⇒ Movimentos de Cultura Popular
MEB	⇒ Movimento de Educação de Base
MEC	⇒ Ministério da Educação
MOBRAL	⇒ Movimento Brasileiro de Alfabetização
MSI	⇒ Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
PAE	⇒ Programa de Assistência Estudantil
PDI	⇒ Plano de Desenvolvimento Institucional
PLANFLOR	⇒ Plano Nacional Formação Profissional
PNAD	⇒ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPC	⇒ Projeto Pedagógico do Curso
PPI	⇒ Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	⇒ Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

PROEJA FIC	⇒ Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Formação Inicial e Continuada).
PROET	⇒ Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico
PROJOVEM	⇒ Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	⇒ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	⇒ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Rede Federal	⇒ Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEMT	⇒ Secretaria de Ensino Médio e Técnico
SENAC	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	⇒ Serviço Social do Comércio
SESCOOP	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	⇒ Serviço Social da Indústria
SEST	⇒ Serviço Social de Transporte
SETEC	⇒ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UFES ⇒ Universidade Federal do Espírito Santo

UFF ⇒ Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

Introdução	18
Procedimentos metodológicos.....	23
Capítulo I – Os sentidos da inclusão: limites e possibilidades	25
1.1. O conceito de “inclusão”.....	25
1.2. Inclusão e educação.....	31
1.3. A EJA como estratégia de inclusão.....	39
1.3.1.Os sujeitos da inclusão na EJA	50
Capítulo II – O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: tecendo o seu percurso nas políticas de EJA	54
2.1. Problematizando a inclusão no PROEJA.....	64
2.2. O ensino, a pesquisa e a formação no PROEJA	69
2.2.1. O PROEJA a partir de diferentes olhares.....	71
2.2.2. A evasão no PROEJA	73
2.2.3. Acesso, permanência e conclusão.....	77
2.2.4. A formação e o trabalho docente no PROEJA	79
2.2.5. Práticas pedagógicas e o ensino destinado ao PROEJA	81
Capítulo III – Partindo da realidade: um breve histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	84
3.1 . O PROEJA nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	85
3.2. O PROEJA no Instituto Federal do Rio de Janeiro.....	89
3.3. O PROEJA no <i>Campus</i> Duque de Caxias.....	94
Capítulo IV – Uma análise a partir das percepções e significados atribuídos pelos sujeitos do PROEJA	103
4.1. Os docentes.....	103
4.2. Os discentes.....	127
4.3. Cotejando docentes x discentes	145
Considerações Finais:.....	149
Referências Bibliográficas	154
Anexo I: Questionário dirigido aos docentes do PROEJA	163
Anexo II: Questionário dirigido aos discentes do PROEJA	168

Introdução

O que me dói não é
 O que há no coração
 Mas essas coisas lindas
 Que nunca existirão...
 São as formas sem forma
 Que passam sem que a dor
 As possa conhecer
 Ou as sonhar o amor.
 São como se a tristeza
 Fosse árvore e, uma a uma,
 Caíssem suas folhas
 Entre o vestígio e a bruma.

Fernando Pessoa

A escolha desta epígrafe revela um pouco do meu sentimento diante da escolha do referido objeto de estudo: a inclusão de jovens e adultos do PROEJA. “As formas sem forma” representariam as inúmeras exclusões vivenciadas por esses sujeitos que os distanciam cada vez mais de seus direitos, e “que passam sem que a dor as possa conhecer”. De repente, um desses direitos chega como um sonho, fazendo com que uma dessas “coisas lindas que nunca existirão” se torne realidade. Traz com ele um sentimento de conquista, mas por trás do que parecia ser o fim da angústia, alguns vestígios fazem com que a tristeza se transforme em árvore, e suas folhas, uma a uma vão caindo...

O trabalho aqui apresentado dedica-se a analisar o processo de inclusão de jovens e adultos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) – Campus Duque de Caxias.

O interesse por essa temática surgiu a partir da minha inserção, enquanto técnica em assuntos educacionais do IFRJ no Campus Duque de Caxias, desde 2007, ano em que se inicia a implantação do PROEJA neste Instituto, bem próximo ao surgimento do *campus*, que foi inaugurado em 2006. Assim, pude acompanhar grande parte deste processo e no ano de 2009 atuei, inclusive, como Coordenadora Pedagógica do PROEJA por um período de aproximadamente dois anos, experiência que me proporcionou uma aproximação ainda maior com a realidade do Programa.

Ao assumir a Coordenação do PROEJA sentia que ainda carecia de uma melhor compreensão dos fundamentos e propostas do Programa. Mas, foi na prática que percebi que embora sua proposta esteja muito bem definida e estruturada teoricamente, muitos seriam os desafios e as tensões a serem enfrentados, visto que o PROEJA constitui um novo campo epistemológico, que integra a Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional, no interior de uma escola técnica que acumula tradição e é reconhecida como de “excelência”, como é o caso dos Ifs, originalmente destinados a alunos com trajetórias regulares.

No caso do PROEJA, a entrada de jovens e adultos oriundos das camadas populares e marcados por uma trajetória escolar de interrupções, trouxe um expressivo estranhamento por parte dos distintos profissionais que atuam na Instituição, acostumados a trabalhar com alunos com trajetórias regulares, lineares, e que de um do geral são consideradas de “sucesso”.

A inserção desse novo público na rede federal de educação tecnológica representa um certo ineditismo e até mesmo um marco na história da Educação de Jovens e Adultos, visto que para os sujeitos da EJA sempre se partiu da concepção de que qualquer educação servia, sem ter a qualidade como premissa. Nessa perspectiva, temos um campo novo de reflexão que explora a relação EJA e IFs.

Ao longo desses seis anos de desenvolvimento do PROEJA no *campus* Duque de Caxias, alguns elementos têm indicado que a inclusão do PROEJA nos moldes como foi pensada pelo Documento Base (MEC/2009) tem encontrado uma série de obstáculos para garantir efetividade, a começar por considerar que o seu processo de implementação foi vivenciado por uma espécie de sentimento misto que envolvia desde o receio ao novo, principalmente pela falta de formação dos docentes na EJA, à forte preocupação com a queda da qualidade do ensino deste Instituto com a entrada desses sujeitos procedentes das parcelas mais pobres da população. Esta última, entre outras questões, perpassa a ideia de que os jovens e adultos dessas camadas não seriam dignos de estarem em uma instituição consagrada tradicionalmente pela qualidade, como se ali não fosse o seu lugar, como se não tivessem o direito de estar ocupando aquele espaço.

Lembrando Bourdieu (1992):

[...] os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no “mercado escolar”. Assim, o grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não pode ser explicado apenas por seus ‘dons’ pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os coloca em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.18).

Um outro aspecto observado está relacionado com os elevados índices de evasão que são explicados, muitas vezes, apenas por características e capitais sociais e escolares desses sujeitos, não atentando para a forma como os Institutos têm acolhido jovens e adultos, como nos alerta o Documento Base do PROEJA:

Assim, um princípio dessa política – a inclusão – precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares (BRASIL, 2007, p. 37).

Se considerarmos que em 2007 no *campus* Duque de Caxias o PROEJA possuía 83 alunos distribuídos em duas turmas, a realidade é que no primeiro semestre de 2013 o PROEJA apresentou o total de 58 alunos distribuídos em seis turmas, o que demonstra uma redução considerável no número de alunos por turma, inclusive, a maior da história do PROEJA neste *campus*. Tal situação se agrava quando verificamos que deste total, 15 alunos desistiram do curso.

Diante de tal quadro, as questões norteadoras deste estudo passam pelas seguintes perguntas: como e que tipo de inclusão tem de fato ocorrido no PROEJA? Que fatores têm dificultado uma inclusão efetiva desses jovens e adultos no PROEJA? Estará essa inclusão sendo marcada por práticas excludentes no próprio sistema? Estariam sendo esses sujeitos incluídos em um primeiro momento, mas excluídos ao longo do processo, passando por novas exclusões e mais uma vez pela “perda” de seu “direito” à educação? Existe de fato uma “ambiência” para receber os alunos do PROEJA? Por que programas como o PROEJA criam um “mal-estar” nas instituições tradicionais de ensino? Como são percebidos os alunos do PROEJA? Com essas perguntas, o estudo caminha também na perspectiva de entender o PROEJA a partir dos docentes e alunos, já que uma das suposições levantadas é que todo o mal-estar com esse tipo de programa, está intimamente relacionado com o perfil do seu alunado.

Assim, conforme já anunciado anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar tensões e desafios para o processo de inclusão dos jovens e adultos do PROEJA no IFRJ - *Campus* Duque de Caxias. Apresenta ainda os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as concepções de inclusão dos diferentes segmentos envolvidos com o Programa;

- Identificar os fatores que dificultam e facilitam uma inclusão escolar efetiva/ de qualidade dos jovens e adultos do PROEJA;
- Identificar motivos que levam um grupo de sujeitos a permanecerem no programa.

Contudo, a perspectiva de inclusão abordada neste trabalho supõe que muito além de esses sujeitos estarem na escola, eles precisam se sentir parte dela. Ou seja, consideramos que não basta apenas este aluno estar na escola, devem-se considerar as condições dessa presença, tendo em vista proporcionar a conclusão desse processo com êxito, e não uma permanência fadada à evasão/ exclusão em qualquer tempo, embora também reconheçamos o peso das desigualdades sociais nesse processo.

É importante observar, também, que a concepção de sucesso escolar de uma proposta democrática de educação não se limita ao desempenho do/da estudante. Antes, significa a garantia do direito à educação, que implica, dentre outras coisas, uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento. Significa, também, reconhecer o peso das desigualdades sociais nos processos de acesso e permanência à educação e a necessidade da construção de políticas e práticas de superação desse quadro (CONAE, 2010, p. 62).

- **Organização do estudo**

O capítulo I traz uma discussão teórica acerca do conceito de inclusão, buscando compreender as complexas relações nos processos de inclusão numa sociedade que é excludente. Ressalta que inclusão/ exclusão são processos intrinsecamente relacionados constituindo, assim, uma relação dialética, e que ocorrem em várias arenas sociais, inclusive, na educação. Trata da inclusão na educação, enquanto um processo que se constrói frente à negação do direito à educação a muitos sujeitos que se encontram na condição de excluídos. Aborda a EJA enquanto uma importante estratégia de inclusão de jovens e adultos que, por diversos motivos, foram excluídos do sistema educacional, assumindo um papel relevante na garantia do direito à educação para todos.

O capítulo II se dispõe a fazer uma revisão bibliográfica do percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, buscando situar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, no cenário das políticas públicas de EJA. Em seguida, problematiza a

inclusão no PROEJA, tratando de algumas questões que mostram que tal princípio não tem sido cumprido nos moldes como é proposto oficialmente. Ainda apresenta um levantamento de estudos e experiências já realizados no PROEJA, a partir de diferentes olhares.

O capítulo III trata da inserção do PROEJA nos Institutos Federais apontando possíveis desafios enfrentados pelo Programa nessas instituições com base em pesquisas. Aborda o PROEJA no IFRJ, visto que o *campus* Duque de Caxias integra este Instituto, apresentando dados que mostram um pouco da realidade do Programa nos cinco *campi* que ofertam o PROEJA. Por fim, apresenta um panorama geral do PROEJA no *campus* Duque de Caxias a partir de dados expressivos sobre tal realidade, apontando algumas problemáticas enfrentadas nesta instituição.

O capítulo IV apresenta as análises realizadas a partir dos questionários aplicados aos docentes e discentes, destacando as diferentes visões apontadas acerca do processo de inclusão dos sujeitos jovens e adultos no Programa.

Como suporte teórico para tratar do conceito de inclusão, tomamos como referência: Martins (1997), Wanderley (1997), Peregrino (2001; 2002), Sawaya (2008), Castel (2010), Paiva (2011). No que tange à inclusão em educação, tomamos como base: Gentili (2009), Arroyo (2010), Peregrino (2001; 2002), Santos (2003), Leme (2011), Moll (2010), Freire (1996), Kuenzer (2005; 2006). Para falar da inclusão na EJA nos amparamos em: Andrade (2009), Paiva (2006; 2011; 2012), Arroyo (2001), Fávero (2011), Giovanette (2011), Shiroma e Filho (2011).

Para traçar um histórico da EJA no Brasil e situar o PROEJA no âmbito das políticas atuais destinadas a jovens e adultos nos baseamos em: Paiva (2009), Fávero (2009), Saviani (2011) e Ventura (2011).

Para problematizar a inclusão no PROEJA nos baseamos no Documento Base do PROEJA (2009), no Documento Final da CONAE (2010), no Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA (2007), e nos estudos de Moll (2010) e Ciavatta (2012).

Para abordar a realidade do PROEJA nos Institutos Federais recorreremos aos estudos de Machado (2011); Oliveira e Machado (2012); Pinto (2010); Moura e Pinheiro (2010); Castro, Barbosa e Barbosa (2011); Ciavatta (2011); Santos, Martins e Baracho (2010). Para tratar do Programa no IFRJ utilizamos dados oficiais cedidos pela Pró-Reitoria de Ensino Médio-Técnico deste Instituto, bem como o Projeto Pedagógico Institucional do IFRJ. Para retratar o PROEJA no *campus* Duque de Caxias nos baseamos em dados disponibilizados por setores como: a Secretaria de Ensino Médio Técnico - SEMT e a Coordenação de Integração

Escola-Empresa - COIEE. Também extraímos dados quantitativos das Atas de Conselhos de Classe.

- **Procedimentos Metodológicos**

Para levantar o máximo de dados qualificados e compor a análise a que me propus nessa dissertação, foram utilizados diferentes recursos – quantitativos e qualitativos. Nesse sentido, foram traçados os seguintes passos metodológicos:

- Levantamento bibliográfico e documental: documentos oficiais, trabalhos acadêmicos, atas de conselho de classe.
- Coleta de dados quantitativos em setores específicos como: a Secretaria de Ensino Médio e Técnico - SEMT; a Coordenação de Integração Escola-Empresa – COIEE.
- Elaboração e aplicação de questionários para docentes do PROEJA.
- Elaboração e aplicação de questionários para alunos do PROEJA.

De forma mais detalhada, a pesquisa teve início a partir de levantamento bibliográfico sobre o PROEJA. Foram analisados alguns documentos oficiais, como o Documento Base do Programa (2009) e o Projeto Pedagógico Institucional – PPI do IFRJ (2007). Por considerarmos que “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (CELLARD, 2010, p. 295), também analisamos documentos institucionais atas de conselhos de classe e fichas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem referentes ao período de 2007 a 2012. Também foram investigadas as produções acadêmicas sobre o Programa, incluindo teses de doutorado; dissertações de mestrado; monografias; livros; artigos; comunicações e resumos (bibliografia), no intuito de analisar em que dimensões o PROEJA têm sido avaliado.

Escolhemos como sujeitos informantes da pesquisa: alunos, professores e gestores do Programa no *campus* Duque de Caxias. Como procedimento metodológico utilizamos os dados coletados por meio de questionários com aproximadamente 40 perguntas abertas e fechadas direcionados aos alunos e docentes do PROEJA.

Na categoria alunos, elegemos os que fazem parte do Programa (desde o 1º ao 6º período) no período letivo referente ao ano de 2013, por considerar que estes possuem uma visão acerca dos fatores que vêm dificultando a permanência de muitos alunos no Programa e que, possivelmente, eles também encontram dificuldades/ obstáculos para nele permanecer.

Elegemos os docentes que atuaram no Programa nos últimos três semestres (2012.1, 2012.2 e 2013.1). No caso dos gestores (Coordenador do PROEJA, Diretor de Ensino e Diretor Geral), por também atuarem como docentes no PROEJA, responderam o mesmo questionário dirigido aos docentes.

Acreditamos que ao contemplarmos na pesquisa esses três segmentos envolvidos com o PROEJA (alunos, docentes e gestores), foi possível uma melhor compreensão da realidade, bem como das múltiplas interpretações trazidas pelos sujeitos. Estabelecemos como categoria de análise elementos que evidenciam a inclusão/ exclusão dos alunos.

Capítulo I: Os sentidos da inclusão: limites e possibilidades

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição de ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão (SAWAIA, 2008, p. 8).

Neste capítulo buscaremos compreender as complexas relações nos processos de inclusão/ exclusão, reconhecendo que tais processos estão intrinsecamente relacionados, constituindo uma relação dialética, e considerando que ocorrem em várias arenas sociais, inclusive na educação.

Nesse sentido, ao compreendermos a inclusão/exclusão como um processo dialético, partimos da concepção de que não é possível analisar a inclusão por si só, visto que ela é fruto de processos de exclusão que a fazem existir. Com base nessa perspectiva, buscaremos esclarecer os vários sentidos que tem assumido a noção de inclusão na sociedade contemporânea, partindo da análise dos processos de exclusão que a constituem.

Optamos por uma abordagem crítica de inclusão, considerando os impactos da apropriação deste conceito pelo sistema capitalista, que se utiliza de discursos que a propagam, mas dentro de sua própria lógica, tornando-a ilusória e ao mesmo tempo intensificando as desigualdades já existentes na sociedade. Reconhecemos, assim, que o termo inclusão abarca um expressivo paradoxo que nos leva a questionar o sentido de toda e qualquer tipo de “inclusão”: “a forma como se dá a inclusão numa sociedade que fez da exclusão um modo de vida” (MARTINS, 1997).

Acreditamos que uma reflexão crítica acerca da inclusão nos ajudará a compreender as barreiras que dificultam o processo de inclusão na perspectiva da garantia de direitos na sociedade contemporânea, fazendo com que muitos indivíduos permaneçam à margem dela como, entre muitos outros, é o caso dos sujeitos potenciais da Educação de Jovens e Adultos.

1.1. O conceito de “inclusão”

A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão. (MARTINS, 1997, p. 32).

Falar de inclusão pressupõe a ação de incluir algo que antes estava excluído. Trata-se de reconhecer que o conceito de inclusão encobre uma contradição, fruto de um processo de

exclusão da própria sociedade, e que, muitas vezes, perpassa a perspectiva do direito. Assim, não é possível falar de inclusão, sem considerar que por trás dela possivelmente há uma exclusão.

A inclusão é um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produz a exclusão (GENTILI, 2009, p. 1062).

Todavia, o conceito de inclusão na literatura científica não faz parte de um consenso. Na história de sua construção, ele vem sendo associado a vários outros conceitos, igualmente importantes (LEME, 2011, p. 25).

Embora não exista um consenso a seu respeito, para falar do conceito de inclusão é preciso considerar a contraditoriedade que o constitui, ou seja, que toda a inclusão é decorrente de um processo de exclusão. Nesse sentido, para Sawaia (2008) em lugar de exclusão, o que se tem é a dialética exclusão/inclusão, visto que tais processos estão intrinsecamente relacionados, o que significa dizer que um não existe sem o outro.

Em síntese, a exclusão é processo complexo que é multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação a inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2008, p. 9).

Em concordância com Sawaia (2008), Martins (1997) nos alerta para o perigo de interpretar o termo exclusão como um estado, uma coisa fixa, uma fatalidade, como algo que não é possível superar frente às leis do mundo globalizado, deixando de considerá-lo “expressão de contradição”, e acabando por ocultar a ideia de “processos de exclusão”. Segundo Martins (1997, p. 16) o rótulo acaba se sobrepondo ao movimento que parece empurrar as pessoas, os pobres, os fracos, para fora da sociedade, para fora de suas “melhores” e mais justas e “corretas” relações sociais, privando-as dos direitos que dão sentido a essas relações.

Ainda sobre o termo “exclusão” Peregrino (2002) também destaca que:

Ele tem sido aquele mais amplamente utilizado para definir a dinâmica econômica e social em curso, no plano mundial, e mais particularmente no Brasil. No entanto, seguindo o destino de outras noções e conceitos, como participação e democracia, tal termo hoje serve muito para ocultar do que para interpretar e explicar estes mesmos processos, bem como o sentido do agir dos atores sociais, particularmente daqueles que são as vítimas da exclusão - os chamados excluídos (PEREGRINO, 2001, p. 5).

Castel (2010) nos ajuda a pensar sobre a noção de processos de exclusão, quando busca em sua obra “As metamorfoses da questão social” compreender os fenômenos que fizeram com que muitos indivíduos fossem sendo colocados à margem da sociedade, classificando-os como “os inúteis no mundo”. O autor ainda tenta esclarecer os processos que fazem com que muitos indivíduos permaneçam em condição de frágil equilíbrio nas relações de trabalho e sociabilidade, e que fazem com que transitem indo desde a situação de integração, à vulnerabilidade ou ainda à inexistência social.

É para designar o desfecho desse processo que Castel dá preferência ao termo “desfiliação” no lugar de exclusão. Segundo ele “a exclusão é estanque. Designa um estado, ou melhor, estados de privação. Mas a constatação de carências não permite recuperar os processos que engendram essas situações” (CASTEL, 2010, p. 26). Em oposição a tal concepção, “falar de desfiliação não é ratificar uma ruptura, mas reconstituir um percurso” (CASTEL, 2010, p. 26).

Martins (1997) corrobora a ideia de que ao invés de utilizar o termo exclusão é mais adequado pensar em “processos de exclusão”, indicando que o termo exclusão passou a ser utilizado para se referir aos inúmeros problemas sociais, tornando-se uma “categoria extremamente vaga”.

Castel (2010, p. 32) também afirma que não há mais palavra para dar conta da multiplicidade dos “problemas sociais” donde a moda da noção de exclusão vem recobrir uma infinidade de situações infelizes sem tornar inteligível seu pertencimento a um gênero comum.

Todos os problemas sociais passam a ser atribuídos mecanicamente a essa coisa vaga e indefinida a que chamamos de exclusão [...] como se a exclusão fosse um deus-demônio que explicasse tudo. Quando, na verdade, não explica nada. Ao contrário, confunde a prática e ação da vítima, que anseia por justiça e por transformações sociais. De repente, essa categoria tão extremamente vaga (no sentido de imprecisa e vazia), que é a exclusão, substitui a ideia sociológica de processos de exclusão (entendidos como processos de exclusão integrativa ou modos de marginalização). (MARTINS, 1997, p. 16).

Segundo Peregrino (2002, p. 4), na época em que vivemos, algumas noções carregadas de sentidos histórico/sociais fundamentais são arrancadas de suas mais importantes

significações e “transmutam-se”, nomeando ações, políticas, ou mesmo noções ou conceitos esvaziados de sentido.

Paiva (2011) e Peregrino (2002) sustentam a concepção utilizada por Martins (1997) para se referir ao termo exclusão, indicando a “transformação do conceito em palavra esvaziada de sentido, que desdiz o que aparentemente quer dizer”. Ao invés de expressar uma prática, rica, aliás, ela acaba induzindo a uma prática, pobre aliás (MARTINS, 1997, p. 11).

Nessa perspectiva, para Martins (1997, p. 14) “não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes”. Ou melhor:

[...] aquilo a que mais comumente damos o nome de exclusão insere-se no âmbito dos cada vez mais degradados e degradantes processos de integração. Ou ainda, aquilo que mais frequentemente se vem dando o nome de exclusão, passa pela redefinição de posições e localizações das pessoas no mundo do trabalho particularmente, e na vida social em geral (MARTINS, 1997 *apud* PEREGRINO, 2002, p. 7).

Peregrino (2002, p. 9) destaca que enquanto a exclusão para Martins se refere a precarização das condições de inclusão, para Oliveira (1998) se refere ao descarte de parte significativa da população. Assim, para Oliveira, excluídos são aqueles que “sobram”. Aqueles que, já vulnerabilizados pelas agudas desigualdades estruturais em nossa formação social, são agora categorizados como “inempregáveis”. Alijados das políticas sociais e econômicas (PEREGRINO, 2002, p.10).

Peregrino (2002, p. 3) também ressalta a necessidade de questionarmos a exclusão enquanto categoria analítica. Contudo, aponta que isso não significa negarmos a existência de múltiplos processos de eliminação, degradação e marginalização, ou das múltiplas formas de inclusão subordinada e precária que emergem a partir de novos modelos de acumulação do sistema capitalista, que fazem emergir problemas sociais de nova qualidade e acentuam as desigualdades já existentes.

É importante considerar que a exclusão de que tratávamos em 2001 não é a mesma que tratamos em 2014. A inclusão também não, transmuta-se, assume outras formas e características. Vivemos tempos em que a ampliação dos direitos sociais reconfigura as noções de inserção, de integração. Reconfigura, inclusive, o quadro das desigualdades em que vivemos.

Partindo desta linha de raciocínio, é fundamental reconhecer que de fato não é possível falar de inclusão sem considerar a realidade social excludente própria da lógica do sistema capitalista, que tem como marca a desigualdade social.

O Capitalismo, na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é a regra estruturante: todos nós em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão, a inclusão. (MARTINS, 1997, p. 32).

Ao reconhecer que a exclusão vem seguida de movimentos de inclusão segundo a lógica do sistema capitalista, o autor faz referência às formas cada vez mais precárias de inclusão a que parte significativa da população estaria sendo submetida, constituindo o que ele chama de “população sobranter¹”. A partir dessa lógica, os indivíduos são incluídos do ponto de vista econômico, mas excluídos no plano social, moral e até político, o que compromete radicalmente sua condição humana.

Nesse sentido, aquilo que vem sendo chamado de exclusão é, para Martins, a extensão, no tempo e no espaço de formas cada vez mais precárias de inclusão (PEREGRINO, 2002, p.8), fazendo com que a degradação ocupe lugar de destaque na vida das pessoas, ampliando as desigualdades produzidas pelo capital. Segundo ele, o problema naquela época, estava na ampliação do tempo de inclusão.

Para Martins (1997, p. 32):

O problema da exclusão começou a se tornar visível nos últimos anos porque começa a demorar muito a inclusão: o tempo em que o trabalhador passa a procurar trabalho começou a se tornar excessivamente longo e frequentemente o modo que encontra para ser incluído é um modo que implica certa degradação.

Baseada em uma concepção semelhante, Kuenzer (2005, p. 14) para se referir às relações no mundo do trabalho, utiliza o termo “exclusão includente” para caracterizar um processo no qual “identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o

¹ A população sobranter seria constituída por aqueles que foram excluídos, “para os quais não existe lugar estável de trabalho e vida, sendo absorvidos pela economia marginal e precariamente” (MARTINS, 1997, p. 72). No artigo “As armadilhas da exclusão: um desafio para análise”, apresentado na 25ª Reunião da ANPED no ano de 2002, Mônica Peregrino destaca que os sobrantes seriam um grupo de massa populacional, que excluído das formas “seguras”, “legais”, do trabalho, fora, portanto, “dos padrões atuais do desenvolvimento”, integrariam a ampla gama de trabalhadores temporários, precariamente assegurados (ou mais frequentemente não

trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho de forma precária”.

Diante deste contexto, pode-se perceber que vários termos têm sido utilizados para caracterizar a inclusão. Fala-se em “inclusão perversa”, “inclusão excludente”, “inclusão subordinada”, “inclusão precária”, “inclusão produtiva”. Todavia, todas essas expressões de fato conferem ao termo “inclusão” um esvaziamento de sentido quando apontam o lado obscuro – o “processo de exclusão” (MARTINS, 1979) - que encobre a apropriação deste conceito.

A palavra “exclusão” vem sendo associada ou mesmo substituída por outros termos, como: desfiliação, descarte, desqualificação, desinserção, exclusão includente, dialética inclusão/exclusão, “processos de exclusão”, produzindo, assim: os desfiliaados, os inúteis no mundo, os sobrantes, os excluídos necessários, e todos aqueles que de certa forma encontram-se em situação marginal na sociedade, desconsiderados pelas políticas públicas, “rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores (XIBERRAS, 1993, p. 21 *apud* WANDERLEY, 2008, p. 17).

Tais argumentos nos levam a questionar o real fundamento do conceito de inclusão na atualidade, bem como o seu potencial de intervenção no social, em uma sociedade que “exclui para incluir”, segundo a lógica do capital. Também representam um expressivo inconformismo para com as formas pelas quais essa inclusão tem sido feita, deixando grande parte da população em situação de vulnerabilidade.

Se, de um lado, cresce cada vez mais a distância entre os “excluídos” e os “incluídos”, de outro, esta distância nunca foi tão pequena, uma vez que os incluídos estão ameaçados de perder direitos adquiridos (WANDERLEY, 2008, p. 25), o que quer dizer que mesmo aqueles que estão de alguma forma incluídos, o fazem sob condição de total desequilíbrio na atual conjuntura. A diminuição dos índices de pobreza absoluta é diminuição da exclusão. O que se tem que discutir são os tipos e as formas de inclusão.

Nesse sentido, se o que se pretende é a construção de uma sociedade igualitária e democrática, na qual a garantia de direitos não se restrinja a poucos, sinalizando um destino excludente a parcelas da população, coloca-se enquanto questão crucial a desnaturalização dos processos de exclusão, bem como a formulação de políticas públicas que, efetivamente, reconheçam todos aqueles que levam o rótulo de “excluídos”, como sujeitos de direito. Caso contrário, continuaremos a ter uma compreensão limitada do conceito de exclusão,

assegurados), obrigados a garantir a sobrevivência através de “trampos”, “biscates” ou “tretas”. Atividades que

descontextualizando-o e, ao mesmo tempo, considerando-o uma fatalidade, algo imutável continuando, assim, a produzir milhares do que Nascimento (1994) chama de “excluídos necessários”.

1.2. Inclusão e Educação

A inclusão educacional é um processo que se constrói em oposição às forças e tendências que produziram e historicamente produzem a negação do direito à educação dos mais pobres e excluídos (GENTILI, 2009, p. 1063).

No contexto geral, a inclusão se refere à luta contra toda e qualquer forma de exclusão (SANTOS, 2003, p. 84). Entretanto, ainda hoje, no contexto educacional brasileiro, este termo é fortemente associado à questão da deficiência, como forma de dar continuidade ao processo de integração vivenciado a partir da década de 1970.

A partir do entendimento de que poderia representar um forte elemento de luta por uma educação para todos, tal referência às necessidades educacionais especiais foi sendo progressivamente substituída, expandindo-se, assim, para todo o contexto educativo, adquirindo então um sentido mais amplo.

Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2003, p. 81).

No campo educacional, a inclusão na perspectiva do direito universal à educação é proclamada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que referendou a necessidade da luta pela igualdade e pela justiça social, princípios indispensáveis para a construção de uma sociedade democrática. Contudo, é na década de 1990 que o termo “inclusão” efetivamente aparece com mais força.

Em 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a inclusão no âmbito da educação reafirmou oficialmente o maior princípio já proposto internacionalmente:

colocam sempre em cheque os limites entre o legal e o legítimo (p. 8).

o de uma educação de qualidade como direito de todos, incentivando estudos com foco na garantia do acesso e a permanência de todos na escola (SANTOS, 2003).

No campo educacional, a inclusão vem sendo refletida em vários documentos nacionais, especialmente a partir de 1994, quando a Declaração de Salamanca passou a utilizar o termo aplicando-o também à luta contra a discriminação e exclusão dos deficientes. Também em destaque, pois este não é, nem de longe, o único segmento de alunos servidos pelas nossas instituições educacionais e que são sujeitos a discriminações e exclusões (SANTOS, 2003, p. 82).

Assim, pode-se afirmar que o movimento de inclusão em educação sempre esteve marcado pela luta pelos direitos humanos e pelo princípio da igualdade. Reconhecer a educação antes de tudo como uma questão de direitos humanos, é reconhecer a diversidade enquanto elemento vital de transformação das instituições educacionais. Isso significa dizer que as instituições educativas devem estar preparadas para incluir a todos, mesmo àqueles considerados por ela “in-incluíveis²”, assumindo assim, um papel central na superação da lógica da exclusão social.

Segundo Gentili (2009):

A exclusão é uma relação social, e não um estado ou posição ocupada na estrutura institucional de uma determinada sociedade. Dessa forma, os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada (GENTILI, 2009, p. 1062).

Peregrino (2002, p. 2) destaca que o enfrentamento da discussão da noção de exclusão, como ela se apresenta hoje é de fundamental importância para entender os processos de eliminação de imensos contingentes de crianças e jovens das classes populares que vêm se dando hoje, mediados pela escola (processos estes que acabam por interditar qualquer possibilidade digna de integração nos âmbitos econômico, social ou político neste país).

Este argumento é retomado por Gentili (2009) quando, ao analisar o complexo processo de produção social da exclusão e seus efeitos no direito à educação, destaca que o processo de escolarização em geral tem sido marcado por uma dinâmica de “exclusão includente”, o que ele define como:

² Termo utilizado por Arroyo (2011).

[...] um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais (GENTILI, 2009, p. 1061).

Por meio do conceito de exclusão includente, Gentili nos alerta para a necessidade de pensar as múltiplas dimensões do processo de exclusão, tendo em vista que a construção de processos sociais de inclusão pautados nos preceitos de igualdade e de direitos, considerados bases da democracia, sempre depende de um conjunto de decisões políticas orientadas para reverter as múltiplas causas da exclusão, e não apenas as causas mais visíveis.

Invertendo a ordem deste conceito, Kuenzer (2005) nos traz no ponto de vista da educação, o conceito de “inclusão excludente”, relacionando-o:

[...] às estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (KUENZER, 2005, p. 14).

Para Kuenzer (2005), estas estratégias³, na realidade, têm como única preocupação melhorar as estatísticas educacionais. É uma escola que, aparentemente democratiza o acesso, “abrindo suas portas”, mas mantém seu caráter seletivo, adiando os processos de exclusão social ou de inserção subordinada” (PEREGRINO, 2001, p. 10). Contudo, Kuenzer (2005) destaca que essas estratégias, se adequadamente implementadas, favorecem a democratização das oportunidades educacionais.

Segundo a autora, através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articulam dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada (KUENZER, 2005, p.15).

³ Segundo a autora, entre essas estratégias estariam: ciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração entre outras. Cita ainda como exemplo os vários cursos supletivos que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos e “a tão em moda substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade” (KUENZER, 2005, p. 15).

Com base nos argumentos apresentados, podemos afirmar que hoje vivemos um momento histórico em que questões como diversidade, igualdade e inclusão são colocadas na agenda social e política, gerando alguns impactos na política educacional.

Embora tais questões sempre fizessem parte do desenvolvimento da própria educação brasileira, nem sempre foram reconhecidas pelo poder público como merecedoras de políticas, compreendidas como direito, ao qual se devem respostas públicas e democráticas (CONAE, 2010, p. 124).

Segundo Arroyo (2010) hoje vivenciamos um momento no qual “vai-se abandonando até o termo desigualdade e o termo na moda passa a ser políticas inclusivas, escola, currículos inclusivos” (ARROYO, 2010, p. 1400), como forma de ocultar as desigualdades educacionais que colocam muitos indivíduos à margem da sociedade.

A partir do reconhecimento de que é papel do Estado incluí-los, tendo em vista corrigir as desigualdades educacionais, o termo “acesso à educação a todos” passa a ser frequentemente utilizado pelas políticas educacionais.

A relação entre educação, políticas públicas, Estado e desigualdades vai deixando lugar a políticas de inclusão, escola inclusiva, projetos inclusivos, currículos inclusivos. A categoria desiguais porque na pobreza, no desemprego, na exploração do trabalho, porque oprimidos, sai das justificativas de políticas e até das análises e avaliações e o termo *excluídos* entra no seu lugar (ARROYO, 2010, p. 1391).

Hoje, são várias as políticas e programas que anunciam a inclusão escolar, como uma das formas de inserir no meio social a população que até então esteve à margem da sociedade. Também não são poucas as iniciativas que anunciam a possibilidade de “inclusão produtiva”⁴ por meio da oferta de qualificação para inserção no mercado de trabalho, como estratégia de superação da pobreza.

É possível realizar a inserção mais digna de contingentes da sociedade sem alterar significativamente a arquitetura estrutural das desigualdades no país? Isso pode ser possível se considerarmos que políticas de inclusão e políticas de redução das desigualdades podem ser políticas diferentes e igualmente necessárias.

No caso específico das políticas de educação profissional, Kuenzer (2006, p. 878) destaca que nos últimos anos essas políticas, embora pautadas no discurso da inclusão dos

⁴ Hoje temos como exemplo de iniciativa de inclusão produtiva o Plano Brasil Sem Miséria, que envolve um conjunto de ações de estímulo à geração de ocupação e renda via empreendedorismo, cursos de qualificação profissional e intermediação de mão-de-obra, entre outras.

trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional, não só não surtiram o efeito anunciado como ainda tornaram ainda mais precarizadas as ofertas educativas. Assim, segundo ela, do ponto de vista educacional, estabelece-se o seguinte movimento:

Por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência. Do lado do sistema educacional e de Educação Profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente (KUENZER, 2006, p. 880).

Consideramos a inclusão escolar como uma dimensão significativa do processo de inclusão social, bem como um direito de todos os indivíduos em qualquer etapa da vida. Nesse sentido, ela não deve se resumir ao acesso ao sistema educacional. O acesso deve ser, sem dúvidas, um primeiro passo da inclusão, mas deve vir acompanhado de ações que viabilizem a permanência e o êxito dos indivíduos no processo de aprendizagem.

Entretanto, não é possível deixar de reconhecermos que, por outro lado:

As políticas públicas de inclusão são uma resposta à sociedade que se desenvolveu de acordo com o sistema de acúmulo de capital, cujo cerne é a produção de incluídos/excluídos, em todas as dimensões da vida humana: social, trabalho, educação, saúde, psíquica, entre outras. Este processo de produção dos incluídos/excluídos tem como aliadas as instituições de educação, que reforçam as disparidades e ratificam as seleções, naturalizando-as (LEME, 2011, p. 87).

Assim, é preciso compreender que a inclusão educacional enfrenta um expressivo paradoxo: o de incluir em uma sociedade excludente. Tal realidade representa uma difícil tarefa frente a uma lógica capitalista que cada vez mais fortalece e reproduz as desigualdades sociais, promovendo inclusões precárias, que fazem na realidade com que os indivíduos sejam incluídos do ponto de vista econômico, mas excluídos no plano social.

Kuenzer (2005) nos ajuda a compreender esse dilema quando destaca que o trabalho pedagógico não deixa de se constituir, no capitalismo, em uma de suas formas de expressão. Ainda se referindo ao trabalho pedagógico, o reconhece como prática social, mas ressalta que:

Em uma sociedade dividida em classes, onde as relações sociais são de exploração, ele desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico, neste caso, o do capital (LIBÂNEO, 1998, p. 22 *apud* KUENZER, 2005, p. 5).

Além da necessidade de compreender a discussão da noção de exclusão no atual contexto, um outro grande desafio que se impõe para a inclusão educacional é a desnaturalização da exclusão, tendo em vista viabilizar uma formação humana emancipatória. Trata-se de reconhecer que a escola, ao mesmo tempo em que responde às necessidades do capital, representa um espaço privilegiado de acesso ao saber socialmente produzido, instrumento fundamental de emancipação.

Já dizia Freire (1996):

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 61).

Pode-se considerar que o acesso à educação se ampliou significativamente nesses últimos anos. Tivemos a universalização do ensino fundamental. O ensino médio ainda não alcançou a universalização, mas passa por um processo de expansão⁵.

Entretanto, é preciso considerar que:

⁵⁵ O ensino médio brasileiro passa por uma reformulação que abarca um novo currículo e modelo pedagógico, aliado à expansão das matrículas, visando a oferta de uma educação de qualidade para jovens e adultos baseada numa concepção de formação integral do estudante, estruturada na ciência, cultura e trabalho. Tal concepção reconhece na integração à educação profissional técnica uma importante política pública. Assim, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica assume papel estratégico neste processo.

Tal política tem se estabelecido por meio:

- de uma reestruturação do modelo pedagógico desta etapa da educação básica que colabore na superação do dualismo entre o ensino propedêutico e profissional;
- da expansão da oferta de matrículas da rede de escolas médias federais para um patamar entre 10% das matrículas totais desta etapa da educação básica.

Por meio da alteração do Artigo 208 (CF) pela Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, os Incisos I e VII passam a vigorar da seguinte forma:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Os dados demonstram que a universalização do acesso, ou seja, o oferecimento de condições iguais de oportunidades de ingresso, que é uma conquista dos setores mais empobrecidos da população brasileira, não conseguiu responder às desigualdades geradas pelos sistemas educativos. A seleção (inclusão/exclusão) não é mais feita no acesso à escola, mas no seu interior, na trajetória educacional [...] (ANDRADE, 2011, p. 43).

Em concordância com este aspecto, ao se referir à relação da escola com as camadas populares desfavorecidas, Gentili (2009) também ressalta que:

Historicamente, negou-se aos pobres o direito à educação impedindo seu acesso à escola. Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar. Estas condições bloqueiam, travam e limitam a eficácia democrática do processo de expansão educacional, conduzindo os pobres para o interior de uma instituição que, em um passado próximo, dispunha de um conjunto de barreiras que limitavam suas oportunidades de acesso e permanência (GENTILI, 2009, p. 1062).

O processo de inclusão/exclusão que tem ocorrido no interior da escola, do qual os autores nos alertam, também é reflexo das práticas que vêm sendo desenvolvidas nas instituições escolares (retenções/ evasões/ reprovações sucessivas/ metodologias inadequadas etc.), que têm muitas vezes a defasagem idade-série em decorrência da permanência por mais tempo na escola, como uma de suas consequências criando, assim, um público potencial para a Educação de Jovens e Adultos.

Tais processos também são fruto de uma realidade que tem como reflexo a má qualidade na formação destinada às camadas mais desfavorecidas da nossa sociedade, pautada no pressuposto de que para esses sujeitos “qualquer coisa serve”.

Localizam-se, entre as classes populares da sociedade brasileira, milhões de meninos e meninas que repetem os anos escolares ou avançam no seu “itinerário escolar” sem saberes básicos, condição sine qua non para uma inserção social e laboral qualificada (MOLL, 2010, p. 137).

Assim, pode-se considerar que tal realidade, vivenciada por muitos estudantes das camadas populares no sistema educacional brasileiro, tem sérias repercussões na vida desses sujeitos, refletindo-se em novos processos de exclusão, conferindo-lhes, muitas vezes, uma

inserção “marginal” no mundo do trabalho, adiando ou até mesmo bloqueando uma inserção laboral qualificada. Nesse sentido é preciso considerar que:

[...] à medida que o acesso ao sistema escolar se “democratiza”, permitindo que os segmentos menos favorecidos da sociedade frequentem a escola, cresce o número daqueles que não conseguem responder adequadamente às exigências escolares, constituindo um problema em seu próprio interior. Assim, a dinâmica inclusão/exclusão social faz com que o processo social de universalização da escolarização seja acompanhado pelo fracasso escolar (ESTEBAN, 2013, p. 23).

Neste contexto, Moll (2010, p. 137) aponta para a necessidade de uma “ressignificação da instituição escolar e de suas práticas cotidianas”. Segundo ela, muitas vezes a escola ratifica as desigualdades sociais, mas ela pode ser também um elemento transformador da realidade. Desta forma:

[...] é preciso frisar que quando falamos em inclusão em educação, estamos querendo dizer que, potencialmente, qualquer aluno, de qualquer nível de ensino, que esteja sem se beneficiar, seja por que motivo for, do processo educacional, fica em situação de exclusão. Em outras palavras: todos os esforços educacionais precisam ser feitos, tanto para evitar que alunos em risco de serem excluídos o sejam, quanto para promover a inclusão daqueles que já foram excluídos alguma vez. É neste sentido que falar em inclusão em educação implica também em avaliar os aspectos que constituem barreiras para que o processo ensino-aprendizagem transcorra sem riscos de exclusões, em todos os níveis de ensino (SANTOS, 2003, p. 85).

De fato, quando a escola reproduz práticas que ao invés de possibilitar uma inclusão efetiva, se configuram em práticas excludentes, que não acolhem as demandas e especificidades dos sujeitos que a ela chegam, dando-lhes condições de adquirir o conhecimento, certamente ela ratifica as desigualdades sociais.

Assim, não basta incluir, se esta inclusão assumir um caráter de inclusão aparente, e que na prática não viabilize condições de permanência dos sujeitos na escola. Tal inclusão tende a produzir novas exclusões no sistema educacional.

Se, de um lado, acesso, permanência e sucesso caracterizam-se como aspectos fundamentais da democratização e do direito à educação, de outro, o modo pelo qual essa prática social é internamente desenvolvida pelos sistemas de ensino, as escolas tornam-se a chave-mestra para o seu entendimento (CONAE, 2010, p. 62).

Diante desse quadro, Peregrino (2001) ressalta que à escola vem cabendo, historicamente, legitimar as desigualdades constantemente postas pelo modo de produção capitalista. Tal afirmação nos leva a questionar os reais fundamentos e princípios da proposta de inclusão educacional. Estaria ela voltada à manutenção das desigualdades existentes em nossa sociedade, utilizando-se de mecanismos que tendem a reforçar a exclusão, ao invés de verdadeiramente incluir?

Mesmo sem desconsiderar as contradições que marcam a proposta de inclusão em educação, se faz necessário perseguir uma proposta que contemple a perspectiva do direito a uma educação pública de qualidade para todos, na medida em que a instituição escolar é ainda considerada um espaço privilegiado de democratização do saber historicamente produzido pela humanidade. Coloca-se, assim, a necessidade de:

[...] transformar as escolas e suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas que (através da retenção e da evasão) acentuam a exclusão social, em escolas que eduquem as crianças e os jovens proporcionando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo (PIMENTA, 2002, p. 40).

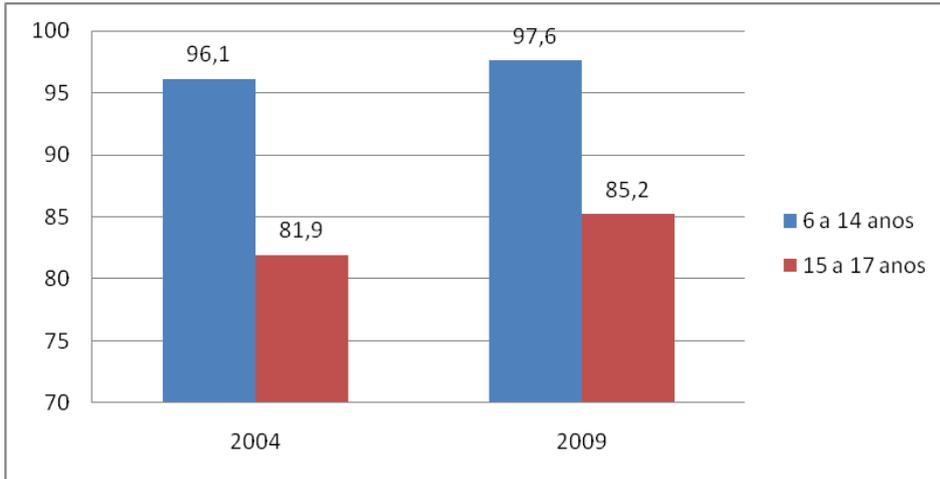
1.3. A EJA como estratégia de inclusão

A questão da educação de jovens e adultos inclui a perspectiva de inclusão em sociedades democráticas e que esta inclusão passa a se dar pela conquista de direitos (PAIVA, 2011, p. 16). A ideia, então, de exclusão/não-inclusão significa não permitir que cidadãos se beneficiem de direitos, por princípio, iguais para todos (PAIVA, 2011, p. 18).

É fato que no Brasil tivemos nos últimos anos um avanço significativo no campo educacional, entre eles: a universalização do ensino fundamental (embora não represente a garantia da permanência), a ampliação das vagas e matrículas nas instituições públicas de ensino, o aumento da escolaridade dos jovens e a expansão do ensino médio⁶.

⁶ Os dados informados neste capítulo foram extraídos de diferentes fontes e anos.

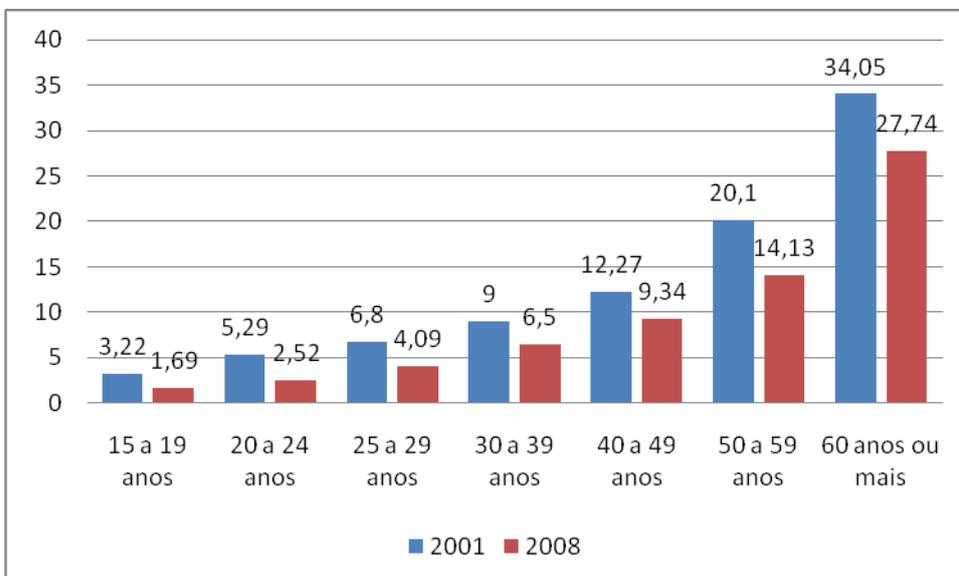
Gráfico 01: Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população segundo grupos de idade – Brasil – 2004/2009



Fonte: IBGE 2010

Além disso, indicadores do IBGE (2010) mostram uma queda decrescente na taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade desde 2004, que era equivalente a 11,4%. Em 2009, 14 milhões de pessoas não sabiam ler e escrever, e em 2011 este índice caiu para 8,6%, o que equivale a 12,9 milhões de pessoas analfabetas. Embora a taxa de analfabetismo esteja diminuindo ao longo dos últimos anos, esses números demonstram a sua resistência na população brasileira, concentrando-se, principalmente, entre as pessoas com mais de 40 anos.

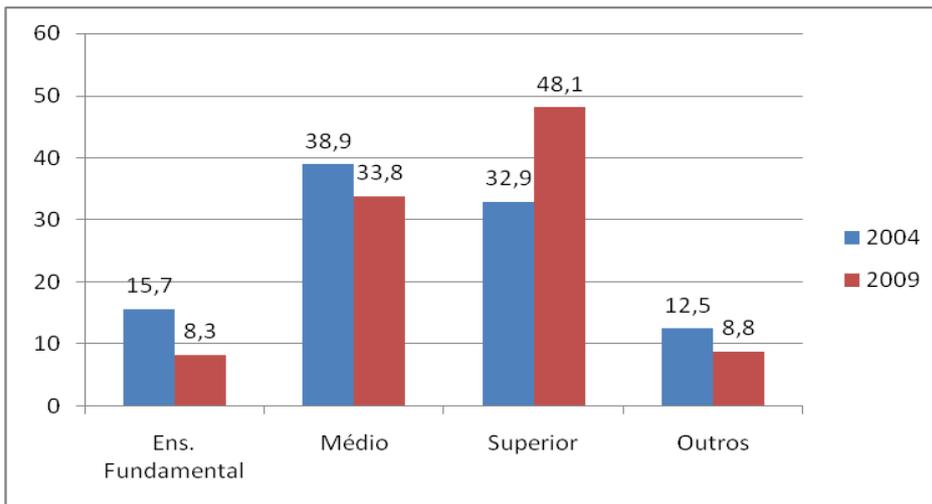
Gráfico 02: Taxa de analfabetismo por faixa etária – Brasil – 2001/2008 (excluindo Norte rural) (%)



Fonte: PNAD/IBGE 2001-2008. Elaborado por MEC/SECAD

Em 2011, houve também uma expressiva evolução na taxa de escolarização da população brasileira em todos os níveis de ensino, exceto no ensino médio, que equivale à faixa etária entre 15 e 17 anos, o qual apresentou declínio passando de 85,2 % (2009) para 83,7 (2011), o que demonstra que se em 2009 14,8% dos adolescentes desta faixa etária estavam fora da escola, em 2011 tal índice aumentou para 16,3 %.

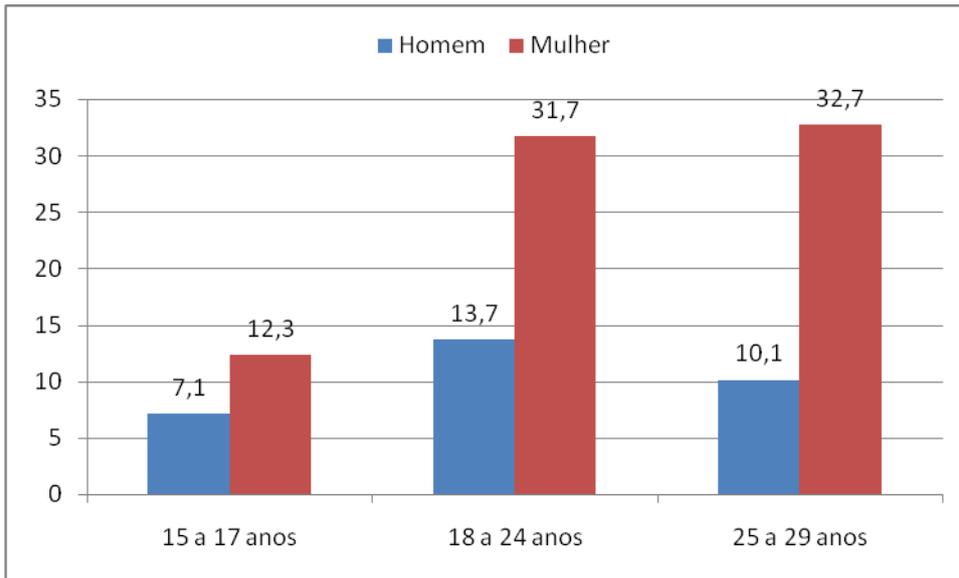
Gráfico 03: Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo nível de ensino frequentado – Brasil 2004/2009



Fonte: IBGE 2010

O gráfico 3 nos mostra que os jovens que estavam no ensino médio em 2004, encontram-se no ensino superior em 2009. Um outro aspecto importante a ser considerado é que 32,8% dos jovens de 18 a 24 anos abandonaram os estudos sem concluir a educação básica, o que também se explica de certa forma pelo fato de os jovens ingressarem muito precocemente no mercado de trabalho. Dados referentes à PNAD/ IBGE 2008 da população ocupada, segundo idade com que começou a trabalhar por situação censitária entre 18 a 29 anos, mostram que os maiores índices se concentram nas faixas etárias compreendidas entre 10 e 14 anos e de 15 a 17 anos.

Há ainda grande parcela da população jovem que não está na escola e que não trabalha, conforme mostra o gráfico 4:

Gráfico 04: Jovens que não estudam e nem trabalham por sexo e faixa etária (%)

Fonte: IPEA 2008

O gráfico 4 nos mostra que a maioria dos jovens que não estudam e nem trabalham são do sexo feminino, apresentando um expressivo contraste em relação aos homens, principalmente na faixa etária de 25 a 29 anos em que o número de mulheres que não estudam e nem trabalham praticamente triplica em relação aos homens.

Vários dos indicadores apresentados apontam para a existência de uma forte demanda potencial para a modalidade EJA, que assume, assim, um papel estratégico na inclusão desse grande contingente populacional de jovens e adultos no sistema educacional.

Nesse sentido, a LDB nº 9.394/96, em seu Art. 37, assegura que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

O sentido da Educação de Jovens e Adultos enquanto uma educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria, por si só representa uma das faces da exclusão social, visto que expressa a negação do direito à educação a grande parte da população de jovens e adultos que por diversos motivos foi excluída do sistema educacional.

É em resposta a esse cenário de exclusão que a EJA surge enquanto forte estratégia de inclusão dos jovens e adultos das camadas populares no sistema educacional. Contudo, pensar na inclusão desses sujeitos exige compreender que o seu papel vai muito além da condição de resgate de dívida social com aqueles que foram excluídos, assumindo hoje um papel estratégico na garantia do direito à educação para todos e em qualquer tempo da vida.

Paiva (2011) sustenta desconfiança em relação ao conceito de “inclusão”, que segundo ela, tem sido utilizado de forma irrestrita para tratar direito. A ideia, então, de exclusão/não-inclusão significa não permitir que cidadãos se beneficiem de direitos, por princípio, iguais para todos (PAIVA, 2011, p. 18).

Para pensar a amplitude do conceito de direito, Paiva cita Bobbio (1992 *apud* PAIVA, 2011, p. 105):

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 1992, p. 5).

A partir da definição de Bobbio, entendemos que a conquista de direitos quase sempre é fruto de lutas por uma sociedade mais democrática e que sua conquista perpassa a responsabilização do Estado por determinadas questões. Assim, pode-se dizer que:

Nos processos de luta e conquista, pode-se falar de não-incluídos, admitindo-se que o serão gradativamente, no cumprimento do que passa a ser um dever para o Estado. No entanto, na prática, essa condição não permanece absoluta, sendo necessário admitir que a ela se juntarão os excluídos, ou seja, os que, já tendo sido incluídos algum dia, perderam a condição de sê-lo, por razão posta fora do sentido do direito, acirrando, de fato, as desigualdades (PAIVA, 2011, p. 18) .

Embora a proclamação de direitos esteja presente em vários documentos e leis, também se faz necessário ressaltar o contexto no qual a luta por tais direitos se insere: “o contexto fortemente desigual, produtor de exclusões, já que o mundo em que o direito é reivindicado rege-se pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade” (PAIVA, 2006, p. 13).

Partindo dessa concepção é preciso reconhecer que “por mais que discursemos sobre o ‘direito’, na prática, os serviços das diversas políticas públicas, ainda se apresentam aos

excluídos e subordinados como um ‘favor’ das elites dominantes” (CARVALHO, 1995 *apud* WANDERLEY, 2008, p. 24).

Nesse sentido, o “não-direito” a algumas práticas sociais, como por exemplo, o saber ler e escrever, representa um papel decisivo para definir o lugar social dos sujeitos que são categorizados pela negação de participação, e ao mesmo tempo, reforça o direito enquanto “frequentemente negado e em poucos momentos reconhecido para todos os cidadãos” (PAIVA, 2006, p. 5), ou melhor, o que deveria constituir um direito passa a se constituir em privilégio.

Embora apresente ressalvas ao termo “inclusão”, Paiva (2011) admite que a questão da educação de jovens e adultos inclui a perspectiva de inclusão em sociedades democráticas e que esta inclusão passa a se dar pela conquista de direitos.

No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros (PAIVA, 2006, p. 01).

Nesse sentido, falar de inclusão na EJA significa reconhecer esses jovens e adultos enquanto sujeitos que, por diversos motivos, tiveram suas trajetórias escolares marcadas pela condição de excluídos da escola regular. Significa, antes de tudo, reconhecer que esses sujeitos foram “excluídos da totalidade de direitos que são conquistas da condição humana. Excluídos dos direitos humanos mais básicos, onde se jogam as dimensões mais básicas da vida e da sobrevivência” (ARROYO, 2005, p. 229).

Desta forma, poderíamos também caracterizá-los como “os não-incluídos nas diversas categorias do direito” (PAIVA, 2011, p. 17). Tal realidade de exclusão vivenciada por esses sujeitos gera uma situação de desumanização, de opressão, levando-os cada vez mais a “ser menos” (FREIRE, 1987).

Segundo Giovanette (2011, p. 245) um dos desdobramentos dessa situação é que a desigualdade social passa a ser concebida como realidade inescapável, isto é, como dado inquestionável; portanto, a inferioridade passa a ser naturalizada até mesmo pelos sujeitos que a vivenciam. “A introjeção da inferioridade naturalizada está entre os danos mais graves da desigualdade social. Acreditar-se menos” (SARTI, 1999, p. 107 *apud* GIOVANETTE, 2011, p. 245).

Nesse sentido, segundo Freire, impõe-se a necessidade de superar a situação opressora, o que “implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (FREIRE, 1987, p. 34).

De fato, é por meio do reconhecimento e da consciência das contradições vivenciadas na condição de excluídos socialmente que jovens e adultos das camadas populares poderão lutar em busca de sua “libertação” e pela “recuperação de sua humanidade”, construindo estratégias de superação do “ser menos” e de reconstituição do “ser mais”.

Segundo Giovanetti (2011, p. 251) conceber os jovens e adultos das camadas populares como sujeitos significa acreditar em sua capacidade de superação dos dilemas intrínsecos à sua condição de exclusão social.

Ao refletir sobre a realidade de exclusão vivenciada pelos jovens e adultos da EJA, Arroyo (2005) destaca que:

[...] a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. (ARROYO, 2005, p. 221).

Nesse sentido, para Arroyo (2005) a exclusão coloca-se como “a condição existencial da maioria dos jovens e adultos que frequentam os Programas de EJA” (ARROYO, 2005, p. 232).

Diante desse quadro de exclusão vivenciado por muitos indivíduos como um processo de naturalização de desigualdades e de desumanização:

[...] a Educação de Jovens e Adultos – EJA – constituiu-se, nos últimos anos, como um campo estratégico para fazer frente à exclusão e à desigualdade social e assumiu novos contornos, sendo vista como modalidade educativa que transborda os limites do processo de escolarização formal, que abarca aprendizagens realizadas em diversos âmbitos e ao longo de toda a vida, que se orienta para a inclusão de milhões de pessoas jovens e adultas que não puderam iniciar ou completar os estudos na educação básica (BRASIL, 2005, p.11).

Contudo “ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, constata-se que,

longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que podem menos e também obtêm menos” (ANDRADE, 2004, p. 1).

Ao se referir aos programas/ projetos que vêm sendo desenvolvidos pela EJA, Andrade (2004) ressalta que:

A preocupação não está em solucionar o problema, mas em produzir ações que permitam um controle social dessas populações com o objetivo de minimizar situações de conflito. As estratégias adotadas partem da premissa de que o enorme contingente populacional empobrecido que se encontra à margem da base econômica e social deve ser atendido por programas e projetos que ofereçam mecanismos de pequenas inclusões e uma relativa harmonia social, como se viu na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (ANDRADE, 2004, p.78).

A Educação de Jovens e Adultos ainda hoje é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2009, p. 9), que prevê a educação como um direito de todos e dever do Estado (Art. 205), tendo em vista que esse direito deve ser entendido:

[...] não apenas como o do acesso das camadas populares à escola, pela ampliação do número de vagas, mas também como propiciador de sua permanência em uma escola que proporcione um processo educativo marcado por sua inclusão efetiva; enfim, o direito à uma educação de qualidade, por parte daqueles excluídos “até aqui dos bens da vida e dos bens do saber” [...] (GIOVANNETE, 2011, p. 246).

A Educação de Jovens e Adultos chega nesta última década com significativos avanços e conquistas, entre eles a sua incorporação como uma modalidade da Educação Básica e o seu reconhecimento enquanto um direito de todos em qualquer tempo da vida.

Contudo, a ampliação do acesso à educação materializada pela multiplicação de programas e de iniciativas⁷ dirigidas ao público da EJA vem permitindo uma maior visibilidade a tal modalidade, mas, por outro lado, expressa uma prioridade de ações de curto prazo, que não necessariamente tem a qualidade como premissa. Tal aspecto pode ser relacionado ao que Martins (1997) chama de “inclusão precária” ou “inclusão marginal”, caracterizando em geral as políticas que têm sido destinadas ao público da EJA ao longo de

⁷Além do PROEJA, hoje temos vários outros Programas destinados ao público da EJA, como por exemplo: PROJOVEM, Programa Brasil Alfabetizado, Mulheres Mil. Entretanto esses programas são considerados de baixa institucionalidade, visto que não constituem uma política pública de Estado.

sua história. Tais iniciativas tendem a reservar, para os sujeitos que dela participam, o que ele chama de “lugares residuais” na sociedade.

Desta forma, pode-se dizer que o contexto atual das políticas de EJA no Brasil tem sido marcado por iniciativas focais e pela pulverização de programas de caráter aligeirado, muitas vezes anunciadas como inclusivas.

Embora apresente possíveis ressalvas em relação ao conceito de inclusão, no sentido de encobrir a ideia de direito, Paiva (2011) ressalta que matrizes conceituais como direito e democracia são, portanto, conceitos fundantes da ampliação da compreensão do que é a EJA na contemporaneidade (PAIVA, 2011, p.16).

Tais matrizes ganharam força a partir de 2003, quando se modificam os rumos da educação no país.

Uma dessas mudanças foi o requerimento da educação profissional para jovens e adultos, considerados precipuamente sujeitos de direito à formação, tendo em vista a condição de trabalhadores, questão que desde a década de 1990 tem sido marcada por tensões entre governos e movimentos sociais (PAIVA, 2012, p. 52).

Nessa perspectiva, a EJA adquire uma nova dimensão antes desconsiderada em sua história, passando através da integração com a educação profissional a ampliar seu entendimento para além da vertente da escolarização. Tal aspecto também é referenciado na LDB nº 9.394/96, em seu Art. 37:

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Neste contexto, a educação profissional assume um papel estratégico na inclusão de jovens e adultos nos sistemas educacionais. Com base na perspectiva de que jovens e adultos aprendem por toda a vida, inclusive nas experiências de mundo e de trabalho, considerando que passam a maior parte da vida na condição de adultos, esses sujeitos vivenciam o movimento de educação continuada⁸ da EJA (PAIVA, 2012).

Embora nesses últimos anos tenham se ampliado as oportunidades educacionais, o direito à educação ainda é algo distante para parcela significativa da população brasileira de

⁸ Segundo Paiva (2012) a partir desta concepção todos os espaços sociais educam, não só a escola.

jovens e adultos que ainda não concluiu a educação básica⁹ e que não possui formação profissional, o que representa um grande desafio para a política educacional brasileira.

Na realidade brasileira ainda estamos fortemente presos à função reparadora, e apenas, recentemente, por meio de programas do governo federal, tem-se procurado associar a alfabetização ao ensino fundamental e o ensino médio à formação profissional (FÁVERO, 2011, p. 33).

Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social se mantêm no Brasil, “resultando daí grande contingente da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada” (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 738).

Num contexto em que milhões de jovens e adultos ainda não concluíram a educação básica é relevante a necessidade de políticas que abarquem a conclusão da educação básica, bem como a preparação desses sujeitos para o mundo do trabalho.

Entretanto, embora hoje tenham se ampliado o número de políticas e programas que viabilizam o acesso de jovens e adultos à educação básica, entre eles o PROEJA, essas medidas não representam a garantia do direito à educação, quando não conseguem garantir a permanência e o êxito desses sujeitos no processo educacional.

Quando as políticas públicas voltam-se para o que tem sido chamado de universalização do atendimento e a escola básica deixa de ser elitizada, passando a atender, preferencialmente, as classes populares, não é o acesso suficiente para dar conta do saber ler e escrever. Os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada “evasão”. Desta forma, ainda hoje, mesmo os que chegam ao final saem sem dominar a leitura e a escrita (BRASIL, 2009, p. 18).

Certamente, o fato de ter acesso à escola básica não é suficiente para garantir o aprendizado desses alunos das camadas populares que a ela têm chegado, e dependendo da forma como este processo e as práticas curriculares são concebidas, pode gerar até mesmo novas exclusões. Assim, é necessário que as propostas curriculares dos programas destinados

⁹ Segundo Shiroma e Lima Filho (2011) a partir de dados do IBGE/PNAD 2010, em 2009 o Brasil possuía 135 milhões de pessoas com 18 anos ou mais; subtraindo os que concluíram o ensino médio ainda restariam 101.247.340 de pessoas jovens e adultas.

a esses sujeitos tenham como foco suas reais necessidades e interesses, bem como se proponham a valorizar os saberes trazidos por esses educandos.

Observa-se, muitas vezes, na contramão da proposta de inclusão, a existência de práticas descontextualizadas e pouco inclusivas que desconsideram as especificidades da EJA e de seus sujeitos, que ao invés de serem pensadas com base nos sujeitos concretos da EJA, ainda têm como referência um tipo de aluno idealizado. Tal quadro acaba por gerar novas exclusões, num cenário de aparente inclusão. A escola, que para esses sujeitos é sinônimo de um duro direito conquistado, quando conseguem a ela chegar, ao reproduzir práticas excludentes reafirma para esses jovens e adultos que eles não são dignos do acesso ao conhecimento sistematizado.

Arroyo (2011) demonstra desconfiança com relação à concepção da escola enquanto lugar de inclusão por excelência, ressaltando que ainda hoje a relação das camadas populares com a escola é marcada pela contradição.

A crise de identidade do sistema escolar, de suas políticas e proclamações de lugar de inclusão por excelência está na raiz das tentativas de inventar outros tempos-espacos para tantos adolescentes e jovens até crianças decretadas como in-incluíveis nos tempos-espacos e processos escolares normais. Reconheçamos que o sistema escolar não desiste e inventa gestos sérios de não renúncia a sua inclusão, mas decretando-os in-incluíveis ou decretando que a escola não é o seu lugar (ARROYO, 2011, p. 228).

Tal afirmação caracteriza um duplo processo de exclusão vivenciado pelos sujeitos da EJA, no qual, por um lado impede-se o direito de acesso desses sujeitos ao sistema escolar, destinando-lhes outros caminhos, muitas vezes incertos e precários, e, por outro lado, quando eles conseguem se inserir no sistema escolar, muitas vezes são vítimas de práticas excludentes decorrentes do próprio sistema, o que nos mostra que:

Hoje existem mais oportunidades de acesso à escola do que 60 anos atrás, quando foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas também se tornaram mais complexas e difusas as formas de exclusão educacional e a negação das oportunidades escolares daqueles que, estando dentro do sistema, continuam com seu direito à educação negado (GENTILI, 2009, p. 1069).

Essa negação do direito à educação vivida no interior do sistema escolar nos leva a questionar os fins dos quais a inclusão na EJA tem se servido. Estaria ela voltada para a produção/ manutenção dos “excluídos necessários” em nossa sociedade atendendo aos pressupostos da lógica do capital?

Concordar com essa lógica significaria corroborar a manutenção da dualidade estrutural da educação brasileira, que vem historicamente destinando uma educação academicista para as elites e uma educação instrumental para os pobres.

Percebemos, assim, a necessidade de políticas públicas que tenham como aspecto norteador o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, pautadas no desenvolvimento de ações que efetivamente contemplem as reais necessidades, especificidades e expectativas desses jovens e adultos, que se desvinculem da perspectiva compensatória que persegue a trajetória da EJA, e que se baseiem na perspectiva do direito.

Entender o sentido da EJA como um direito e ressignificar seus processos de aprendizagem também perpassa a perspectiva de compreender o contexto em que esses jovens e adultos estão inseridos e a realidade a qual vivenciam, no sentido de proporcionar-lhes maiores e reais possibilidades de humanização.

Ao perseguir a construção de um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independente 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, 2009, p. 34).

1.3.1. Os sujeitos da inclusão na EJA

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, 2009, p. 11).

Os sujeitos a serem incluídos no sistema educacional pela EJA, em geral não possuem uma identidade única, sendo caracterizados pela heterogeneidade e diversidade cultural. Entretanto, pode-se afirmar que muitos desses sujeitos apresentam algumas singularidades com relação às representações sociais que carregam os sujeitos da EJA (trajetórias escolares

descontínuas; de fracasso escolar, de exclusão etc.). É exatamente nesse último aspecto – a condição de excluídos - que a pluralidade desses sujeitos se torna ainda mais singular.

É importante considerar quem são esses sujeitos a serem incluídos, e mais ainda, é fundamental pensá-los “além da condição escolar” (ANDRADE, 2004), pensar na sua condição humana, a partir do reconhecimento de que foram excluídos da totalidade de direitos humanos, entre eles a educação.

Giovanette (2011) destaca duas marcas identitárias da EJA: a primeira é a origem social dos seus educandos, ou seja, o seu pertencimento às camadas populares. Por camadas populares a autora, em concordância com Romanelli (2003), entende que é uma das categorizações existentes ao nos referirmos à população pobre, aquela que vivencia o não atendimento a questões básicas de sobrevivência (saúde, trabalho, alimentação, educação). E para o campo da EJA, são jovens e adultos que, não tendo tido o acesso e/ou permanência na escola, em idade que lhes era de direito, retornaram hoje, buscando o resgate do mesmo. (GIOVANETTE, 2011, p. 224).

A segunda marca identitária da EJA destacada pela autora é a concepção de educação que norteia grande parte dos programas e ações de EJA, que explicita a intencionalidade da educação enquanto um processo de formação humana que visa a contribuir para o processo de mudança social (GIOVANETTE, 2011).

Considerando essa perspectiva mais ampla de educação voltada para a formação humana, pode-se dizer que pensar os sujeitos para além da condição escolar considera “as relações entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos vivenciais” (RUMMERT, 2005, p. 126). Implica também reconhecer que o trabalho tem papel fundante na vida dessas pessoas, particularmente por sua condição social, e, muitas vezes, é só por meio dele que eles poderão retornar à escola ou nela permanecer (ANDRADE, 2004).

Conforme as Diretrizes Curriculares da EJA (2000, p. 27) evidenciam, este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Nesse contexto, se faz necessário também reconhecer que “um número significativo de alunos se defronta com a difícil tarefa de articular tempos de trabalho-sobrevivência e tempos de escola” (ARROYO, 2011).

Milhares de adolescentes, de jovens e adultos aprendem nas experiências de reprovação, repetência e retenção que a escola condiciona seu direito ao trabalho, que condenados a percursos escolares truncados, incompletos lhes é negada a possibilidade de entrar no mercado de emprego. O direito à educação que lhes promete o direito ao trabalho termina virando uma pré-condição para o trabalho e até a negação do direito mais básico, ao trabalho, a sobreviver. Como entender que as exigências de que rodeamos o direito à educação-escolarização terminem cumprindo o papel de impedir, de dificultar o direito mais básico do ser humano a viver, trabalhar? (ARROYO, 2011, p. 98).

Percebemos, assim, a necessidade de políticas públicas cujo objetivo da formação esteja fundamentado na “integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral” (BRASIL, 2009, p. 35), entendendo-as como dimensões necessárias para o efetivo exercício da cidadania.

Pensar em concepções e propostas comprometidas com a formação humana, passa por valorizar os saberes trazidos por esses sujeitos, considerando que:

Os jovens e adultos trabalhadores trazem, para o interior do espaço escolar, uma multiplicidade e uma riqueza de saberes que quase nunca ousam externar por considerá-los inadequados, sem valor, ou mesmo equivocados. A escola, por uma série de razões marcadas por um processo de cristalização de valores ideologicamente construídos pelos interesses dominantes, com frequência se fecha a esses saberes, ignorando-os ou desqualificando-os (RUMMERT, 2005, p. 126).

Assim, é preciso reconhecer que esses sujeitos possuem saberes oriundos de suas práticas sociais, que ocorrem em diversos contextos, inclusive no mundo do trabalho. Ao ignorar os saberes trazidos por esses jovens e adultos trabalhadores, a escola também se fecha à proposta de democratização da educação, perpetuando as desigualdades sociais presentes em nossa sociedade. Nesse sentido, Paiva (2011) ressalta a necessidade da elaboração de políticas que efetivamente contemplem os jovens e adultos enquanto sujeitos de conhecimentos e de direitos, mas destaca que:

Trançar políticas de direito com os sujeitos a quem são devidas estas políticas tem sido o desafio maior de gestores e de forças organizadas da sociedade, o que significa levar em conta saberes cotidianos, prévios, quase sempre ignorados pelos espaços escolares institucionalizados [...] (PAIVA, 2011, p. 15).

Ao não reconhecer tais conhecimentos como válidos, o próprio papel da escola se torna sem sentido, visto que esta concepção reafirma a educação enquanto um direito de poucos, mostrando que o lugar de alguns sujeitos não é ali, conferindo-lhes, assim, um lugar inferior na sociedade.

Capítulo II. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: tecendo o seu percurso nas políticas de EJA

A Educação de Jovens e Adultos por algumas décadas se restringiu à questão do analfabetismo, tratado mais expressivamente na década de 1940 como um problema nacional. Assim, surgiram muitas campanhas que destacavam a necessidade de ser alfabetizado para exercer a cidadania, apontando a alfabetização como um possível caminho para a democracia. Contudo, na realidade, a educação estava sendo “usada para fins eleitoreiros, a serviço de determinada ordem instituída, para continuar assegurando privilégios” (PAIVA, 2009, p. 22).

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, face ao auge do desenvolvimentismo nacionalista, novos objetivos e funções foram traçados para a educação brasileira. Assim, ao longo da década de 1960 surgiram alguns movimentos¹⁰ que pretendiam expandir as oportunidades educacionais e valorizar a cultura nacional, buscando um caráter de conscientização e politização do povo.

Entre as concepções seguidas por esses movimentos, a que teve maior repercussão foi a de Paulo Freire que coloca a “alfabetização como o primeiro passo de ampla educação de adultos” (FÁVERO, 2009, p. 15), e destaca a necessidade de uma “educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1974, p. 93 *apud* SAVIANI, 2011, p. 324). Pode-se dizer que esta visão teve fundamental influência para o entendimento da EJA num sentido mais amplo ao longo de sua história.

Contudo, o golpe de 1964 desmobilizou todos esses movimentos, entendidos como uma ameaça ao regime militar. Assim, em 1967, criou-se o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), “constituindo-se em um dos pilares da política educacional do governo militar” (PAIVA, 1973 *apud* VENTURA, 2011, p. 69). Este Movimento foi extinto em 1985, e criou-se a Fundação Educar, que também teve fim em 1990.

Assim, no início da década de 1970 a Lei nº 5.692/71:

[...] pela primeira vez [...] organizou o ensino de jovens e adultos em capítulo próprio, diferenciando-o do ensino regular básico e secundário, e abordou a necessidade da formação específica de profissionais para atuar nele. Além disso, a lei iniciou um período de intenso investimento público no ensino supletivo [...] (VENTURA, 2011, p. 71).

¹⁰ Entre eles, destacam-se: os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Contudo, o golpe de 1964 desmobilizou esses movimentos, entendidos como uma ameaça ao regime militar.

Entretanto, com a perspectiva do ensino supletivo “na realidade, manteve-se a perspectiva da educação para a classe trabalhadora, centrada, predominantemente na alfabetização ou em uma rápida preparação para o trabalho” (VENTURA, 2011, p. 72).

A Constituição Federal de 1988 representou um grande avanço para a Educação de Jovens e Adultos quando em seu Art. 205 se refere à “educação como direito de todos e dever do Estado e da família [...] visando: o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”.

Desta forma, a legislação colocou como dever primordial do Estado garantir a todas as pessoas independentemente da idade o direito à educação, reconhecendo, assim, a Educação de Jovens e Adultos como um direito. Também atribui à educação um caráter mais amplo, que busca além de preparar os indivíduos para o trabalho, prepará-los para o exercício da cidadania.

Entretanto, segundo Ventura (2011):

No âmbito da educação de jovens e adultos, o início dos anos 1990 assiste às primeiras medidas de desmonte do reconhecimento constitucional (CF de 1988) da educação como direito; em sintonia com o modelo neoliberal de reforma do Estado, divulgam-se promessas que não se materializam em ações¹¹ (VENTURA, 2011, p. 76).

Na década de 1990 uma estratégia adotada para prevenção do analfabetismo foi a focalização de recursos públicos no ensino fundamental e esta lógica prevaleceu na reforma educacional brasileira neste período, tendo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), como principal instrumento.

Tendo em vista o cumprimento de obrigações constitucionais e compromissos internacionais, no governo de Itamar Franco a União estabeleceu o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), propondo “nos dez anos seguintes promover a escolarização de 8,3 milhões de jovens e adultos” analfabetos e com baixos níveis de escolarização (VENTURA, 2011, p. 77). Todavia, esse plano também acabou se extinguindo.

¹¹ Como exemplo dessas ações que não se concretizaram a autora faz referência ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que segundo ela morreu antes mesmo de seu nascimento. Além disso, aponta que ainda no governo Collor, o ministro da Educação, José Goldemberg, fez declarações em que considerava a educação de jovens e adultos desnecessária. O ministro ainda promoveu cortes nos recursos do orçamento de 1993 destinados a essa modalidade e reduziu sua importância na hierarquia interna do Ministério (DI PIERRO, 1992, p. 24 *apud* VENTURA, 2011, p. 77).

Em 1996, a Emenda Constitucional nº 14¹², que retirou a obrigatoriedade do Estado de ofertar a EJA, mantendo apenas a sua gratuidade, colocou a EJA numa condição ainda mais desfavorável, e ainda contribuiu para a não inclusão da modalidade nos recursos do FUNDEF (VENTURA, 2011).

Contudo, a nova LDB nº 9.394/96 propôs significativas alterações no que tange à Educação de Jovens e Adultos, reafirmando-a como um direito de todos ao longo da vida, e incorporando-a como uma modalidade da Educação Básica.

A LDB nº 9.394/96 conferiu um lugar de destaque à EJA, contemplando-a com um capítulo próprio, cujo conteúdo, se por um lado reafirmou o direito à escolaridade, por outro, entretanto, significou um claro retrocesso em relação à Constituição Federal de 1988, principalmente pelo fato de referir-se à EJA como “cursos e exames supletivos” (art. 38), retornando ao sentido compensatório conferido à modalidade. A nova lei também reservou um lugar privilegiado para a educação profissional, atribuindo à escola o papel de “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (art. 39), tida como fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem mundial (VENTURA, 2011, p. 79).

No governo de Fernando Henrique Cardoso foi dispensada à EJA “um tipo de educação profissional que atendia ao seu público-alvo: jovens e adultos pouco escolarizados da classe trabalhadora” (VENTURA, 2011, p. 79). Essa formação, entretanto, pautava-se na perspectiva da necessidade de qualificação rápida desses indivíduos para o mercado de trabalho. Assim, longe de estar direcionada a princípios de uma educação emancipatória, a educação destinada à EJA nesse período estava estreitamente relacionada à lógica da empregabilidade.

É relevante destacar que no governo de FHC, com a promulgação do Decreto nº 2.208/1997, que determinou a separação entre o ensino médio e a educação profissional, estabelecendo que esta última deveria ter organização curricular própria e independente do ensino médio, fortaleceu-se legalmente a dualidade estrutural existente entre esses dois níveis, ou seja, a concepção de que o ensino propedêutico seria destinado às elites, que deveriam se desenvolver intelectualmente, enquanto o ensino profissional se destinava às camadas populares, considerando-se que apenas o conhecimento técnico lhes seria suficiente, tendo em vista a preparação aligeirada para o mercado de trabalho.

¹² Segundo Fávero (2011) esta Emenda suspendeu o compromisso de erradicar o analfabetismo em dez anos, constantes nas disposições transitórias da Constituição Federal de 1988, assim como a obrigatoriedade da oferta do ensino médio.

Segundo Paiva (2009), no âmbito internacional a Declaração de Educação Básica para Todos, em 1990, e a V Conferência de Educação de Adultos em 1997, que firmaram a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro representam um marco no “reconhecimento de que essa educação atuava/podia atuar alterando as construções sociais e a esfera dos direitos das populações, se pensada pelo direito de aprender por toda a vida”¹³ (PAIVA, 2009, p. 23).

Assim, pode-se dizer que:

Duas vertentes importantes passaram a configurar a educação de jovens e adultos pós-Hamburgo: a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independentemente da idade, passando a assumir a educação como direito humano fundamental, preceituado desde a Declaração dos Direitos Humanos de 1948; a segunda, a da educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal [...] Essa vertente passa a constituir o verdadeiro sentido da EJA, por ressignificar os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam ao longo da vida (PAIVA, 2009, p.23).

Entretanto, em 1997, ainda se fazia fortemente presente a ideia de que “a educação de adultos era um ‘desvio’ causado pelo fracasso do ensino fundamental. Tão logo esse fracasso fosse corrigido, dizia o MEC, cessaria a necessidade da educação de adultos” (PAIVA, 2009, p. 24). Assim, as ações do MEC neste período tinham como um dos pressupostos básicos a valorização da universalização do ensino fundamental¹⁴, bem como a transferência da responsabilidade pela EJA para a esfera privada.

Assim, “no final da década de 1990¹⁵ o atendimento à EJA era descontínuo e diversificado. Existiam ações desenvolvidas tanto no âmbito dos poderes públicos, quanto no da sociedade civil” (VENTURA, 2011, p. 81). “Toda essa pulverização de ações confirmava a

¹³ Segundo Paiva (2012) ao ser compreendida com o sentido do aprender por toda a vida a EJA responde às exigências contemporâneas, assumindo a “concepção de que todos os espaços sociais educam, não só a escola” (p.52).

Ventura (2008) em sua tese intitulada “Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora – Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira”, destaca que a análise da bibliografia sobre o tema indica que “educação ao longo da vida” é um conceito passível de diferentes interpretações. Além disso, a ampla repercussão sobre a sua importância estratégica é interpretada por alguns autores como regresso ou atualização dos ideais da educação permanente (p. 106).

¹⁴ Segundo Andrade (2009) a focalização da política educacional na universalização do ensino fundamental baseava-se na premissa de que colocando todas as crianças na escola estancaria a produção de novos analfabetos.

¹⁵ Ventura (2011) ressalta que no final da década de 1990 destacam-se: o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; o Programa Alfabetização Solidária e o Planflor – Plano Nacional Formação Profissional. Este último surgiu quando se ampliou a mobilização da sociedade civil pela oferta da EJA, provocando assim, a oferta de programas de EJA que possibilitassem a certificação dos alunos por parte de

recusa do governo federal em implementar uma efetiva política de atendimento à EJA” (VENTURA, 2011, p. 82).

Di Pierro (2005) destaca que o período da redemocratização das instituições políticas do Brasil foi marcado por dois impulsos contraditórios:

De um lado, formou-se um amplo consenso em favor da alfabetização e da educação básica como esteios da participação cidadã na sociedade democrática e da qualificação profissional para um mundo do trabalho em transformação, o que se refletiu no alargamento dos direitos educativos dos jovens e adultos consagrados na legislação. Por outro lado, a educação de jovens e adultos ocupou lugar marginal na reforma educacional na segunda metade dos anos 1990, implementada sob o condicionamento das pressões neoliberais de reforma do Estado e restrição ao gasto público, e orientada pelas diretrizes de desconcentração, focalização e redefinição das atribuições dos setores públicos e privados. Na zona de conflito formada por esses dois impulsos conflitantes emergiu o movimento dos fóruns de educação de jovens e adultos [...] (DI PIERRO, 2005, p. 1123).

Segundo Paiva (2009) após muitos embates de educadores e dos Fóruns de EJA com as políticas do MEC:

[...] o Parecer CEB/CNE, de 11 de maio de 2000, conferiu à EJA um texto de diretrizes que a recoloca no plano em que precisa ser discutida, compreendida e apreendida: o do direito. Ou seja, não apenas a escolarização se reforçava como ação da educação de jovens e adultos, mas também as demais ações educativas que trabalhavam com os segmentos mais pobres e os empobrecidos das populações, com a finalidade de lhes proporcionar a experiência de saber o que é ter direito, e de se organizar para conquistá-lo (PAIVA, 2009, p. 25).

O Parecer CEB/ CNE nº 11/2000 também ampliou a concepção da EJA, para além do caráter de reposição presente no ensino supletivo, atribuindo-lhe as seguintes funções¹⁶: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Nos anos 2000, inicia-se também um período de aproximação entre a rede federal e a modalidade EJA, quando mais precisamente:

instituições públicas com autonomia. Desta forma, os antigos Cefets (atuais Institutos Federais) assumiram essa função, tendo assim, uma certa aproximação com esta modalidade de ensino (CIAVATTA, 2012).

¹⁶ Sobre as funções atribuídas à EJA, o Parecer CEB/CNE N°11/2000 destaca que: a reparadora refere-se a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado; a equalizadora busca proporcionar maiores oportunidades de acesso e permanência daqueles dos mais desfavorecidos em relação ao processo de escolarização, e a qualificadora é entendida como função permanente da EJA, no sentido de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida.

A partir de 2001, e especificamente no âmbito do governo federal, várias instituições de educação profissional pertencentes à Rede de Educação Tecnológica passaram a ofertar o ensino médio na modalidade EJA como preparatório à profissionalização em um curso técnico desta mesma instituição (OLIVEIRA e PINTO, 2012, p.14).

O primeiro curso foi denominado Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores – (EMJAT)¹⁷ e iniciou-se no Cefet/ES. Embora muitos educadores quisessem avançar na experiência do EMJAT, vários foram os empecilhos¹⁸ que resultaram na “fragilidade do curso no interior da instituição” (OLIVEIRA e PINTO, 2012, p. 16).

Em 2003, o governo Lula modificou significativamente os rumos da EJA, colocando-a como prioridade política, dirigindo inúmeras ações à EJA, permitindo, assim, maior visibilidade a esta modalidade de ensino. Um grande avanço ocorrido neste governo foi a inclusão da EJA no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) em 2007, garantindo-lhe, assim, um lugar no financiamento permanente da Educação Básica.

De acordo com Paiva (2009, p. 25):

[...] novos programas vieram confirmar a disposição de tornar a EJA prioridade, tanto destacando a condição de jovens, quanto repensando a compreensão da educação profissional integrada à escola básica, revendo ações de escolas federais e apoiando projetos estaduais do mesmo porte.

Assim, ao perceber o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social de jovens e adultos e mediante um contexto de luta pela superação da dicotomia entre educação profissional e formação geral, o governo Lula, reconhecendo as potencialidades e a abrangência da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciou a expansão da oferta pública de Educação Profissional e Tecnológica, estimulando, assim, a aproximação da educação de jovens e adultos da educação profissional, considerando a perspectiva de integração ao ensino médio.

¹⁷ Era destinado a pessoas acima de 18 anos e possibilitava a escolarização de nível médio nos dois primeiros anos e, após sua conclusão, permitia ao aluno a opção de matrícula nos cursos técnicos subsequentes ao ensino médio (OLIVEIRA e PINTO, 2012). A busca por escolarização e profissionalização estava latente entre os alunos. Contudo, dados de matrícula e de conclusão de curso entre 2001 e 2005 indicam que a grande maioria não conseguia concluir o ensino médio, impedindo, assim o ingresso nos cursos técnicos subsequentes, e, dos que se matricularam nesses cursos técnicos, poucos conseguiam concluir com êxito o processo de profissionalização (FERREIRA, 2010 *apud* OLIVEIRA e PINTO, 2012, p. 15).

Desta forma, o Decreto nº 5.154/2004, revogou o de 1997, que determinava a separação entre ensino médio e educação profissional e tornou possível esta aproximação do ensino geral ao profissional, o que possibilitou a implementação de políticas públicas com foco na integração dessas duas áreas, e inclusive, na modalidade EJA. O Art. 4º deste Decreto:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Nesse contexto, surge o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado pelo governo federal/MEC¹⁹ em 2005²⁰, por meio do Decreto nº 5.478 que o instituiu no âmbito das instituições federais de educação tecnológica. Assim, este Decreto limitava a oferta do PROEJA à rede federal, ressaltando ainda que 10% do total das vagas de ingresso dessas instituições deveriam ser destinadas ao Programa.

¹⁸ Dentre os empecilhos, OLIVEIRA e PINTO (2012) destacam a falta de formação dos professores para lidar com a modalidade EJA, a ausência de suporte na legislação e a organização curricular concebida pelo Decreto nº 2.208/1997, que determinava a não integração da formação geral com a formação técnica.

¹⁹ A Coordenação geral do programa ficou sob responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – (SETEC/MEC).

²⁰ Nesse mesmo ano foi criado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), destinado especificamente à juventude.

Nesse período, poucas eram as instituições²¹ da rede federal que trabalhavam com a EJA, sem ser na forma integrada e em sua maioria restringindo-se à educação básica, sem se relacionar com a formação profissional.

Ainda que a rede federal tenha uma vasta abrangência nacional e embora esteja vivenciando um forte período de expansão nos últimos anos, a limitação de oferta do PROEJA a esta rede seria insuficiente para o atendimento da demanda de jovens e adultos sem escolaridade básica completa e sem formação profissional²². Esse, entre outros aspectos²³, como a não aceitação do Programa por algumas instituições nos moldes como foi formulado, determinaram a revisão do PROEJA neste Decreto.

Assim, este Decreto foi revogado em 2006, pelo Decreto nº 5.840, que possibilitou a ampliação da abrangência do Programa ao ensino fundamental, que passou, então, a denominar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Segundo o Art. 1º deste Decreto:

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004.

Tal Decreto possibilitou ainda a expansão da oferta do PROEJA pelas instituições públicas estaduais, municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem

²¹ Dentre essas experiências, destacam-se: IF Espírito Santo, IF Campos/RJ, IF Pelotas, IF Santa Catarina e IF Roraima.

²² A estimativa do MEC era a abertura de 20 mil vagas para o PROEJA, nas 144 escolas de educação profissional do Ministério da Educação, em dois anos, a partir de 2006.

²³ O Decreto de 2005, entre outras questões polêmicas, previa a possibilidade de “saídas intermediárias, possibilitando ao aluno a obtenção de certificados de conclusão do ensino médio com qualificação para o trabalho, referentes aos módulos cursados, desde que tenha concluído com aproveitamento a parte relativa à formação geral”.

e formação profissional vinculadas ao sistema social produtivo (Sistema S²⁴). Entretanto, no âmbito das instituições da rede federal, este Decreto estabeleceu a obrigatoriedade da implantação do PROEJA até o ano de 2007, aspecto que gerou alguns impactos negativos²⁵ bem como uma expressiva mudança²⁶ na dinâmica organizacional destas instituições.

Para a implantação do PROEJA na Rede Federal a SETEC descentralizou recursos²⁷, com o objetivo inicial de possibilitar pequenas adaptações nas instalações físicas dessas instituições e capacitação dos professores para a oferta desta nova modalidade. Posteriormente, em 2008, A SETEC ampliou o recurso descentralizado para o atendimento aos estudantes do PROEJA, visando contribuir para a sua permanência²⁸ nas escolas federais.

Também foi constituído um grupo de trabalho que ficou responsável pela elaboração do Documento Base do PROEJA, traçando as concepções e princípios do Programa. Este grupo foi composto por especialistas em EJA das universidades brasileiras, representantes da SETEC, da SECAD, dos fóruns de EJA, dos atuais Institutos Federais, das EAFs e das escolas técnicas vinculadas às instituições federais. Assim, pode-se dizer que o processo de formulação das diretrizes do Programa contou com a participação de representantes tanto da educação profissional como também da educação de jovens e adultos, o que foi crucial para a construção da concepção de currículo integrado.

Com o objetivo de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta da educação profissional técnica de nível médio, da qual no geral são excluídos, o PROEJA pretende oficialmente resgatar o direito desses sujeitos de concluírem a educação básica e de terem acesso a uma formação profissional de qualidade, em acordo com o objetivo central do Documento Base do PROEJA: “uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2009, p. 33).

²⁴ Por definição do governo federal “Sistema S” são “entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem o nome iniciado pela letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares”. É composto pelas seguintes instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC); Serviço nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) e Serviço Social de Transporte (SEST). (BRASIL, SENADO FEDERAL, 2013).

²⁵ Entre os impactos negativos, pode-se destacar: a falta de formação específica em EJA dos profissionais da rede federal; a falta de compreensão da proposta do Programa pelos segmentos envolvidos, a falta de equipamentos e infraestrutura adequada (ex: computadores, laboratórios) etc.

²⁶ A oferta do PROEJA pelos Institutos Federais colocou a necessidade de essas instituições repensarem sua função social com relação à inclusão de jovens das classes mais desfavorecidas em seu sistema educacional que, até então, atendia no geral a alunos com trajetórias escolares regulares.

²⁷ O total de recursos repassados para as escolas federais foi de R\$ 6.026.249, 31.

²⁸ Através desta iniciativa todo o estudante carente do PROEJA passou a ter direito a um recurso de R\$ 100,00 para subsidiar suas despesas no curso (transporte, alimentação, reprodução de material).

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para à EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a inserção 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, 2009, p. 11).

Desta forma, o PROEJA difere das políticas implementadas na década de 1990, pois coloca em foco a perspectiva de uma educação integrada, que pretende ampliar as possibilidades de escolarização de jovens e adultos da classe trabalhadora e, principalmente, por essa possibilidade estar atrelada à formação profissional. Também se diferencia destas políticas quando contempla em sua proposta a concepção de formação integral dos sujeitos, de cunho humanístico, que tem por base uma educação que não se resume ao mercado de trabalho.

Ainda que a proposta oficial do Documento Base do PROEJA contemple a proposta de educação integrada, na prática tal integração é um grande desafio para os profissionais envolvidos com o Programa, inclusive porque se trata de um novo campo epistemológico, que além de integrar formação geral e formação profissional, contempla a educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, Moura e Henrique (2007, p. 22) destacam que um dos grandes desafios do Programa é “integrar os três campos da educação que historicamente não estão muito próximos, ou seja, o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos”. Destacam ainda que:

Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política e cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, ao invés de produzir mais uma ação de contenção social. Coloca-se ainda outro desafio em um plano mais elevado: a transformação desse Programa em política educacional pública do estado brasileiro (MOURA & HENRIQUE, 2007, p. 22).

O Programa, partindo do princípio da integração entre ensino médio e educação profissional passa a atender parte da população que antes estava excluída do sistema educacional, buscando suprir duas funções de relevância na vida desses sujeitos: a conclusão da educação básica e ao mesmo tempo a formação para o trabalho, tendo como base uma concepção de formação integral humanística.

O PROEJA constituiu-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 (MOLL, 2010, p. 132).

Nesse sentido, o PROEJA rompe com a perspectiva de formação fragmentada e aligeirada ainda fortemente presente nas políticas de EJA. Todavia, mesmo diante de todo investimento de recursos²⁹ da SETEC ao PROEJA, principalmente para incentivo à pesquisa e capacitação de profissionais e, observa-se que o Programa apresenta uma série de problemáticas, como por exemplo: a falta de profissionais capacitados para atuação na EJA, os elevados índices de evasão, a dificuldade de promover na prática a integração pretendida, a adequação do currículo ao público-alvo do Programa, e a aceitação desses jovens e adultos como sujeitos de direitos.

Contudo, embora represente uma grande conquista na história da educação de jovens e adultos em termos de políticas voltadas à EJA, na medida em que esta tem sua trajetória marcada por políticas voltadas especificamente para a alfabetização, ou por políticas com ênfase no mercado de trabalho, o PROEJA ainda não se configurou como política de Estado. Desta forma, a continuidade ou não do Programa fica a cargo das instituições executoras.

2.1. Problematizando a inclusão no PROEJA

A inclusão é apontada como o primeiro princípio que norteia e fundamenta a proposta do PROEJA, se referindo ao papel e compromisso que as entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais (BRASIL, 2009, p. 37).

O Documento Base do PROEJA reconhece “a baixa expectativa de inclusão de jovens e adultos de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional” (BRASIL, 2009, p. 11), considerando que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso a essas redes e que por muito tempo esses jovens e adultos foram excluídos do sistema educacional.

O segundo princípio destacado pelo Documento Base também está vinculado ao princípio da inclusão, visto que “consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à

²⁹ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica recebe recursos da SETEC, fomento à capacitação de recurso humano da Rede Federal e recursos diretos do Tesouro Nacional para as matrículas de PROEJA técnico.

educação profissional nos sistemas educacionais públicos” (BRASIL, 2009, p. 37), reconhecendo que por muito tempo essa possibilidade de articulação foi desconsiderada.

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 (BRASIL, 2009, p. 34).

O terceiro princípio do PROEJA corresponde à ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio, o que também pressupõe abrir maiores possibilidades de inclusão das camadas populares no sistema educacional.

Reconhecemos que a expansão do acesso é, sem dúvidas, um caminho para a universalização do ensino médio, mas de fato esse objetivo só terá êxito quando percebermos a permanência desses educandos na escola. Enquanto isso não se tornar possível, esses sujeitos tenderão a ter suas trajetórias marcadas por exclusões.

O acesso é certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos/as os/as que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com o acesso e permanência de todos/as no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade (CONAE, 2010, p. 62).

Também é importante considerar que a ideia de inclusão na EJA perpassa a necessidade de garantia da qualidade dos processos educativos destinados a este público. Sobre essa questão, o Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA/ 2007 também reitera que “além do acesso, igualmente importante é cuidar para que os estudantes permaneçam e concluam com qualidade, os cursos nos quais ingressaram” (BRASIL, 2007, p. 10).

Os três princípios citados, amparados nos conceitos de inclusão, inserção da EJA e universalização, refletem bem a preocupação presente na proposta do Programa em abrir maiores possibilidades de acesso à educação pública para as camadas populares de EJA. Apontam ainda os meios para inclusão: educativa; formação laboral e ampliação para o ensino médio.

Sabemos que o peso das desigualdades sociais incide principalmente sobre as camadas populares mais desfavorecidas, que acabam por ter seu processo educacional marcado pela

instabilidade/ falta de continuidade, pelo risco de terem que abandonar os estudos em qualquer momento e, muitas vezes, pela perda de seu direito à educação.

Pode-se dizer que hoje:

O analfabetismo jovem e adulto que ainda persiste no Brasil, a profunda assincronia idade-ano escolar, os altos índices de repetência e saída extemporânea da escola são expressões dessas condições desiguais de acesso, permanência e aprendizagem no sistema de ensino, portanto resultam de processos históricos que prospectaram uma “escola tardia e pobre para os pobres”, contribuindo para a manutenção da desigualdade social e da representação simbólica de uma sociedade organizada em castas (MOLL, 2010, p. 137).

Moll (2010) ressalta que o PROEJA, entre outras políticas, constituiu-se como parte da resposta a essa realidade. Entretanto, lidar com tal realidade na prática é um processo bastante complexo, principalmente quando se trata de receber esses alunos em escolas técnicas de ensino, que tradicionalmente são consagradas pela sua qualidade, que seria um atributo evidente do sistema federal.

Percebemos que através do PROEJA, jovens e adultos das camadas populares, que antes dificilmente se inseririam nesses espaços, estão chegando à rede federal de ensino, ressignificando-a e ao mesmo tempo ampliando a função social dessas escolas, tidas como de “excelência”, provocando, inclusive, a seguinte reflexão: o que seria qualidade nesse sistema?

Embora as trajetórias desses sujeitos sejam marcadas por idas e vindas no sistema educacional é necessário perceber o que está ao alcance da escola, tendo em vista viabilizar uma permanência que tenha como conseqüência o sucesso escolar e não o fracasso escolar já bastante presente em suas trajetórias.

Nesse sentido, é preciso pensarmos também em condições subjetivas de permanência, considerando a existência de um forte caráter ideológico de rejeição aos sujeitos da EJA, que aponta neles deficiências culturais, menos capacidade de aprender etc.

A decisão de retornar aos estudos, após anos de afastamento da escola, implica uma forte superação de uma série de fatores de ordens distintas na vida desses sujeitos, entre eles: sociais, culturais, econômicos e cognitivos. Dessa forma:

Valorizar esse retorno é fundamental para torná-lo visível, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros terem a escolaridade básica (ANDRADE, 2009, p. 41).

Entretanto, embora sua proposta contemple a inclusão como fundamento básico, pesquisas sobre o PROEJA apontam a evasão como uma de suas principais problemáticas, o que mostra que o Programa ainda não conseguiu obter uma inclusão efetiva desses jovens e adultos trabalhadores. Embora os Institutos Federais sejam instituições de referência na formação para o trabalho, ainda não se pode afirmar o mesmo no que diz respeito ao acolhimento aos alunos trabalhadores. Nesse sentido, cabe questionarmos: qual a noção de qualidade em um sistema de formação para o trabalho que não acolhe trabalhadores?

Desta forma, pode-se dizer que o Programa ainda não teve um avanço significativo na questão da permanência, prevista no artigo 4º da LDB /96, que se refere ao dever do Estado em garantir “a oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. O artigo 37 da LDB /96 também reitera este aspecto, quando prevê que:

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

Por outro lado, reconhecemos que essa nova demanda traz também grandes desafios e implicações na dinâmica dessas instituições, que tradicionalmente estão acostumadas a trabalhar com alunos de faixas etárias e trajetórias educacionais regulares, e, com esta nova realidade, passam a receber sujeitos que carregam as inúmeras representações sociais da EJA: alunos com trajetórias irregulares, fadados ao fracasso escolar, com distorções idade-série, histórico de reprovações sucessivas etc.

Diante deste contexto, duas questões se apresentam como cruciais para se pensar a inclusão dos sujeitos do PROEJA: a aceitação da condição de jovens e adultos trabalhadores e o seu reconhecimento enquanto sujeitos de conhecimentos e, principalmente, sujeitos de direitos.

A aceitação da condição de trabalhadores implica o reconhecimento de que é pelo trabalho que eles garantem sua sobrevivência e de que a necessidade de trabalhar precocemente é proveniente de processos de exclusão vivenciados por eles.

Percebê-los enquanto sujeitos de conhecimentos, implica reconhecê-los enquanto sujeitos aprendizes, valorizando os seus saberes e experiências de vida, muitas vezes não considerados válidos. Implica ainda reconhecer que as “deficiências educacionais” que carregam são reflexos da educação de baixa qualidade que em geral é oferecida às camadas populares mais desfavorecidas, que sempre estiveram de certa forma à margem do sistema educacional.

Além do problema da baixa qualidade do ensino público, está a segmentação socioeconômica das escolas, que têm destinado a poucos uma educação de qualidade, gerando, muitas vezes, um descompasso entre o grau de ensino e o nível real de conhecimentos dos alunos. “O que se constata é que tanto o acesso à educação no Brasil, quanto o tipo de educação acessado, depende fundamentalmente da origem socioeconômica de cada indivíduo” (BRASIL, 2009, p. 25).

Considerá-los sujeitos de direitos implica o reconhecimento dos direitos historicamente negados à população mais desfavorecida economicamente, entre eles o direito à educação. Assim, a ideia de inclusão presente nas políticas educacionais destinadas aos jovens e adultos da EJA é concebida como alternativa adotada para “incluir” aqueles que não foram atendidos pelos sistemas educacionais, como é o caso do PROEJA.

Ao considerar estes aspectos, é fundamental também reconhecer que os limites apontados estão referidos às instituições onde se espera, sejam “incluídos”. A aceitação dessas condições causam um certo confronto com o conceito de qualidade existente nessas instituições.

Nesse contexto, a discussão acerca da qualidade da educação suscita definição do que se entende por educação. Numa visão ampla, ela é entendida como elemento partícipe das relações sociais, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações. As instituições educativas situam-se como espaços de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade. É fundamental, portanto, não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo (CONAE, 2010, p. 46).

O fato é que estes sujeitos, que antes não tinham acesso a essas escolas da rede federal, a elas agora estão chegando, trazendo inúmeras indagações para os sistemas escolares, como é o caso dos alunos do PROEJA nos Institutos Federais. A educação profissional, que sempre foi privilégio das classes mais favorecidas, agora também é oferecida para os jovens e adultos da EJA. A questão “como sujeitos sem condições nenhuma chegam ao ensino médio técnico?” agora deve inverter-se em: como pensar numa proposta educativa que contemple as reais necessidades desses sujeitos que agora estão chegando à escola e que lhes permita avançar em seus conhecimentos? E ainda: “a uns e a outros, que tipo de educação deve ser dada, de modo a atender às necessidades da sociedade e dos jovens e adultos trabalhadores?” (CIAVATTA, 2012, p. 87).

Assim, ao contemplar em sua proposta a concepção de formação integrada, é preciso considerar que “o tema da formação integrada coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira: educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento?” (CIAVATTA, 2012, p. 87). Esta, entre outras questões, devem ser centrais na discussão da inclusão de jovens e adultos do PROEJA nos sistemas educacionais.

2.2. O ensino, a pesquisa e a formação no PROEJA

A produção de conhecimento foi bastante estimulada desde a implantação do Programa, através do investimento em pesquisas, consideradas fundamentais para melhor compreensão deste novo campo epistemológico que integra educação profissional com a educação de jovens e adultos.

Com o intuito de estabelecer uma ampla política de apoio e incentivo ao PROEJA, além do Decreto que determinou a implantação dos cursos do PROEJA na rede federal, a SETEC contou também com a publicação de editais para abertura de cursos de especialização em PROEJA, bem como com uma parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando estimular pesquisas e produções sobre a educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, tendo em vista a carência de produção de pesquisas articulassem esses dois campos (a educação profissional e a EJA).

Ao considerar os inúmeros desafios políticos, epistemológicos, pedagógicos e infraestruturais, a SETEC/ MEC estruturou quatro frentes de formação continuada de

professores, quais sejam: a Especialização PROEJA³⁰ (2006); o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos³¹ (Edital n.º 03/2006; PROEJA-CAPES/SETEC); cursos de formação continuada em PROEJA destinados aos profissionais de escolas federais e estaduais; e os Diálogos PROEJA³².

Tais ações têm estimulado o desenvolvimento de pesquisas, a produção de conhecimentos, o diálogo e a troca de experiências entre profissionais envolvidos com o Programa, na busca pelo aperfeiçoamento de estratégias educacionais para o enfrentamento dos inúmeros desafios que ainda perpassam a consolidação do PROEJA.

Pode-se dizer, assim, que o PROEJA nasce com o tripé: ensino (o Programa); formação (cursos de especialização); e pesquisa (Edital SETEC/CAPES).

Hoje, existem vários trabalhos de pesquisa³³ em andamento ou já concluídos que enfocam uma diversidade de temáticas sobre o PROEJA, principalmente nos diferentes Institutos Federais, e que abrangem os principais desafios enfrentados pelo Programa desde a sua implementação. Sendo assim, consideramos relevante destacar alguns apontamentos e experiências de pesquisas já realizadas, tendo em vista buscar uma melhor contextualização do nosso objeto de estudo e um melhor entendimento das noções de inclusão e qualidade, buscando desvendar as formas através das quais estas noções se relacionam na literatura.

Dessa forma, procuramos contemplar as contribuições (teses, dissertações de mestrado, artigos e textos da ANPED) acerca de problemáticas que se relacionam com o nosso objeto de pesquisa, entre elas: o acesso, a permanência e a conclusão; a evasão; a formação docente; práticas pedagógicas; bem como as representações sociais dos diversos segmentos envolvidos com o Programa.

O levantamento bibliográfico partiu de uma busca na base de dados disponível no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); do SciELO (Scientific Electronic Library Online); do mecanismo de busca Google Acadêmico,

³⁰ O objetivo central da especialização era capacitar profissionais e produzir conhecimento sobre o novo campo epistemológico que integra a educação de jovens e adultos com a educação profissional.

³¹ Tal iniciativa foi fruto do Edital n.º 03/2006 tendo em vista constituir uma rede de pesquisadores de diferentes instituições para acompanhar a implantação do Programa, e principalmente para estimular a realização de pesquisas entre as universidades federais e os atuais Institutos Federais. Foram selecionados nove projetos de pesquisa. Este projeto foi financiado pela SETEC e desenvolvido em parceria com a CAPES.

³² Os Diálogos PROEJA são encontros micro-regionais, realizados pelas instituições federais, destinados à equipe técnica, docentes e estudantes dos cursos PROEJA, visando estimular a troca de experiências sobre o Programa, em busca da superação dos desafios. Até o ano de 2008, foram realizados 14 Diálogos PROEJA.

³³ No Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao colocar como objeto de busca “PROEJA” encontramos 58 trabalhos: 50 dissertações de mestrado (acadêmico/profissional) e 8 teses de doutorado.

e de obras produzidas por pesquisadores do PROEJA. Tal levantamento teria a função de aferir ferramentas para o desvendamento das noções já mencionadas.

2.2.1 O PROEJA a partir de diferentes olhares

Especificamente sobre os cursos oferecidos nos institutos federais ou nos Cefets é preciso registrar a importância que os estudantes dão ao fato de estarem nesses locais, uma vez que são tidos como “centros de excelência” (CASTRO & BARBOSA & BARBOSA, 2011, p. 140).

O conceito de “excelência” se mostra relevante nesta análise, visto que por ter a qualidade como atributo evidente, torna-se, aparentemente, um empecilho para a inclusão/integração dos alunos da EJA. Partindo desta hipótese, é necessário tentar compreender melhor o que significam qualidade e inclusão; e o que fazer para atingi-los num Programa que é voltado para o público da EJA.

Boaventura (2010), em sua pesquisa, objetivou levantar os significados atribuídos por professores e alunos enquanto sujeitos que fazem o PROEJA no cotidiano escolar no IF Goiano - Campus Ceres, buscando perceber a forma como esses sujeitos compreendem o Programa diante de contradições existentes no contexto institucional.

Ao retratar os desafios da experiência do PROEJA no IF- Goiano, Boaventura destaca que:

É bem verdade que os desafios existiam em diferentes direções, mas o que nos inquietava bastante durante todo processo de implantação do Programa era como alguns professores que atuavam no PROEJA reagiam à presença desse novo curso na instituição. Ficava claro que a presença do curso e do novo público causavam um certo incômodo à maioria do corpo docente (BOAVENTURA, 2010, p. 17).

Do ponto de vista dos alunos, concluiu-se que possuem uma representação social do PROEJA que gira em torno de quatro campos semânticos: oportunidade, aprendizagem, qualificação e amizade. Assim, além de ser reconhecido como um caminho para uma vida melhor, ter uma profissão, também pode-se dizer que o PROEJA “apresenta-se como lugar de formação pessoal para os alunos”.

Segundo Boaventura (2010) os resultados do estudo indicam que as expectativas dos alunos que permaneceram no Programa foram atingidas, o que se percebe quando reconhecem

a qualidade da instituição e dos professores, e que a dimensão da amizade foi considerada relevante para esses sujeitos.

Castro, Barbosa e Barbosa (2010) ao falar das visões produzidas pelas instituições de educação profissional em relação aos estudantes do PROEJA enfatizam o preconceito que se materializa em relação a estes estudantes, considerando as limitações que estes sujeitos possuem, aspecto que causa grande impacto em instituições que se supõem de excelência. Destacam ainda que, muitas vezes, a percepção da condição desprivilegiada dos alunos do PROEJA se manifesta na forma de um “preconceito institucional”, que se reflete em falas, práticas de ensino cotidianamente reproduzidas nessas instituições.

Podemos perceber que o “preconceito institucional” está diretamente relacionado à condição de escola de excelência, que traduz o não-pertencimento/ não-lugar dos alunos do PROEJA.

Embora a presença desses estudantes nesses espaços seja marcada por algumas contradições, Castro, Barbosa e Barbosa (2010) também ressaltam a importância que os estudantes dão ao fato de estarem nesses locais, uma vez que são tidos como “centros de excelência”. Mas, admitem que:

[...] de fato o preconceito institucional, ao lado das políticas públicas para a educação, constitui num dos mais importantes meios de apropriação e instrumentalização dessas instituições em favor do capitalismo e dos interesses materiais e imateriais de determinadas classes sociais (CASTRO, BARBOSA e BARBOSA, 2010, p. 142).

Oliveira e Zen (2012) analisaram os fatores que contribuem para a constituição do IFES-Vitória como um “não-lugar” para os alunos do PROEJA, partindo do princípio que esses possuem inúmeras dificuldades na constituição de sua identidade neste espaço escolar. Neste caso o “não-lugar” teria relação com o sentimento de não-pertencimento do grupo em questão.

Constatou-se que discriminações sofridas por alunos do PROEJA com idade mais avançada por parte dos alunos de ensino médio regular, bem como processos avaliativos por parte de professores, que acentuam a exclusão, são fatores que sustentam o IFES como “não-lugar” dos alunos do PROEJA.

Sobre o “não-lugar” do PROEJA nessas instituições, Oliveira e Machado (2012) também destacam a partir de experiências de Diálogos PROEJA realizados em vários institutos, inclusive no IFG e no IFES, que era notória a segregação presente nos institutos e

que havia um estranhamento da presença dos alunos do PROEJA nesses espaços, “avaliados por alunos dos demais cursos técnicos como não dignos de ocupar uma vaga nestas escolas de excelência” (OLIVEIRA e MACHADO, 2012, p. 130). Novamente, qualidade e excelência aparecem como impeditivos à inclusão dos alunos do PROEJA.

Os elementos comprobatórios do não-pertencimento do PROEJA à lógica atual dos institutos são os mesmos que impulsionam a luta pelo direito à educação dos trabalhadores, qual sejam, o entendimento de que é onde está a experiência “mais desenvolvida” em termos de formação integral do trabalhador que ele precisa estar inserido, por outro lado, o estranhamento dos demais alunos, de professores e gestores só recoloca a urgência de uma revisão sobre o sentido de uma rede de educação profissional voltada efetivamente para jovens e adultos trabalhadores (MACHADO e OLIVEIRA, 2012, p. 140).

2.2.2. A evasão no PROEJA

A chamada evasão é um fenômeno recorrente na educação brasileira, principalmente na Educação de Jovens e Adultos³⁴, cujo público é marcado pela instabilidade no processo de escolarização, principalmente pelo fato de terem de conciliar o tempo da escola, o tempo do trabalho e o tempo da vida familiar.

Contudo, é fundamental analisar o fenômeno, estando atentos ao fato de que o termo evasão pode esconder uma série de situações de exclusão a que alunos pobres estão submetidos.

No caso do PROEJA, esta realidade não é diferente, o que nos leva ao seguinte questionamento: o que faz com que muitos sujeitos, após vencerem vários obstáculos e retornarem à escola, desistirem de concluir o ensino médio e de ter uma formação profissional?

Vieira (2009), em sua pesquisa, buscou identificar e analisar as possíveis lacunas e inconsistências relativas à evasão escolar dos alunos e adequação deste Programa às suas necessidades e expectativas no PROEJA no CEFET-BambuÍ, tendo como sujeitos da pesquisa os alunos evadidos e os docentes do curso na referida instituição. Em relação aos alunos evadidos, identificou-se como algo que poderia incidir na redução da evasão escolar a realização de um exame seletivo sob a forma, por exemplo, de uma entrevista, tendo em vista

³⁴ Segundo Andrade (2011) os índices de evasão na modalidade EJA são imensos, variando entre 50% e 70% em todos os programas voltados para jovens e adultos.

que a utilização da mesma possibilitaria identificar algumas das principais necessidades dos alunos para a permanência no curso.

Através das entrevistas realizadas com os alunos concluiu-se que alguns pontos poderiam diminuir a evasão, tais como: mudança no horário do curso; disponibilização de transporte escolar para os alunos; a oferta de bolsas de estudo; a implementação de aulas de reforço e revisão de alguns conteúdos do ensino fundamental. Já em relação aos docentes, percebeu-se a necessidade da implementação de cursos de capacitação/ ações que motivassem a formação continuada e a participação dos docentes em grupos de estudo sobre o PROEJA.

Assim, entre outros aspectos podemos destacar a falta de conhecimento acerca da “nova” população escolar e a falta de capacitação para lidar com o novo público como parte do problema.

Ricarte, Lira e Moura (2010), diante do alto índice de evasão detectado nas turmas do CEFET – RN, bem como influenciados pelos resultados de pesquisa realizada pela SETEC/MEC³⁵ em 21 instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cujo estudo evidenciou um índice médio de evasão superior a 30% no período de 2006/2007, buscaram identificar em sua pesquisa os motivos que levaram estudantes do PROEJA do curso Técnico em Alimentos a desistirem dos cursos na Unidade de Currais Novos.

Diante dos dados obtidos, o trabalho em questão obteve como principal causa da evasão a incompatibilidade de horário da escola com as demais atividades exercidas. Os outros motivos destacados foram, respectivamente: questões familiares; a dificuldade dos estudantes para acompanhar o nível de conhecimentos exigido pelos professores; a dificuldade financeira; e dificuldades de natureza pedagógica.

Sobre os motivos de ordem pedagógica destacam-se: a utilização de metodologias inadequadas e a excessiva quantidade de conteúdo. Ricarte, Lira e Moura (2010) ressaltam que tal motivo vai ao encontro do resultado da pesquisa da SETEC que revelou, naquele momento, que as principais causas da evasão estavam relacionadas a questões pedagógicas, como: currículo, avaliação, falta de coordenação no curso, bem como proposta pedagógica que desconsiderava a especificidade do estudante.

Tal pesquisa mostra, entre outras questões, que há problemas na noção de qualidade e de excelência presentes nas concepções curriculares, na seleção dos conteúdos, na construção

³⁵ Ao visualizar que algumas instituições federais apresentavam um elevado índice de evasão no Programa, a SETEC elaborou um Projeto de Inserção Contributiva com a intenção de realizar visitas nestas instituições visando a identificar os principais fatores que estariam ocasionando este problema, como também estabelecer estratégias de monitoramento e avaliação.

das avaliações, e que exercem impacto direto na possibilidade ou não de inclusão dos alunos da EJA no Programa.

Entretanto, tal pesquisa também revelou que grande parte dos abandonos se devia à ausência de transporte e de alimentação adequados (MEC). Foi a partir desta constatação que surgiu a proposta do MEC, iniciada em 2008, de oferta de Assistência Estudantil³⁶ para os alunos do PROEJA.

Ao investigarem a problemática da evasão no PROEJA no estado do Paraná, buscando compreender as razões pelas quais jovens em adultos são excluídos da escola, novamente, Almeida e Silva (2010) encontraram como principais motivos por parte dos alunos evadidos: a incompatibilidade do horário das aulas com o horário de trabalho dos alunos e problemas familiares. Já na visão dos coordenadores destacaram-se: a saturação do mercado de trabalho, a falta de motivação dos alunos, falta de divulgação do curso e dificuldades em acompanhar o curso.

Segundo Almeida e Silva (2010):

Pode-se observar, de maneira subliminar, nas respostas dos coordenadores, que o “peso” da evasão parece estar atrelado a questões que residem especificamente nos jovens e adultos, sendo excluída da escola a responsabilidade pela inclusão educacional desses alunos para que permaneçam com sucesso e concluam o curso Técnico em Administração (ALMEIDA & SILVA, 2011, p. 150).

Bonow (2010) em sua dissertação, investiga a exclusão escolar no PROEJA a partir das representações de estudantes que não terminaram o curso de Montagem e Manutenção de Computadores do IF-Sul (Instituto Federal Sul-rio-grandense) sobre as suas trajetórias escolares no Programa. Analisa a relação entre desigualdade e escolarização, fazendo uso da categoria de exclusão social ao discutir as diferentes abordagens sobre o fracasso escolar e sobre o entendimento do vínculo entre origem social e desempenho escolar. Além disso, analisa a interpretação das representações dos estudantes com base na relação dos alunos das classes populares com a escola e o saber escolar, revelando as dificuldades experimentadas por estes para adquirir uma formação escolar de nível médio num contexto de exclusão social.

³⁶ Conforme já mencionado, a Bolsa de Auxílio-Permanência é um programa de assistência aos estudantes regularmente matriculados no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que visa proporcionar ao estudante de baixo poder aquisitivo, com matrícula e frequência regular, um apoio financeiro (R\$ 100,00 por estudante) para manutenção de seus estudos, sob a forma de complementação das despesas para o atendimento prioritário ao transporte e à alimentação.

Oliveira (2011) investigou a evasão escolar no PROEJA no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Santa Teresa (IFES-ST). Segundo a pesquisadora, os resultados indicaram que várias são as causas da evasão, contudo, merece destaque a falta de identificação com a especialização profissional oferecida, que possui demanda restrita no mercado de trabalho; o despreparo do corpo docente para atuação nesta modalidade de ensino; e as dificuldades relativas à acessibilidade, especialmente no tocante à falta de meios de transporte. Concluiu-se que, para modificar este contexto, torna-se necessária a readequação da oferta do Curso e a dinamização da prática pedagógica, além da revisão da metodologia proposta, bem como maior clareza acerca das reais necessidades dos alunos e do curso por parte dos profissionais envolvidos com o Programa.

Araújo (2012) realizou um estudo sobre as causas da evasão no PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA. Investigou a evasão na percepção de alunos desistentes e de professores do Programa, no curso técnico integrado de Química de Alimentos, no *campus* Monte Castelo, em São Luís/ MA, no período de 2007 a 2010. Os resultados obtidos na investigação apontam para as questões intraescolares como as maiores causas responsáveis pela produção da evasão, apesar de fatores extraescolares também terem influência significativa na desistência dos alunos. Concluiu-se que a falta de relação do currículo com o que era esperado pelos discentes foi a maior motivação para que estes desistissem dos estudos.

Em outro estudo mais recente, Costa e Martins (2012) ao investigarem as causas da evasão sob a ótica dos docentes do PROEJA nas turmas de Agente Comunitário de Saúde, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas – *Campus* Rio Pomba, identificaram como possíveis causas que ocasionam a evasão escolar apontadas pelos professores a dificuldade de aprender por parte dos alunos e a necessidade de trabalhar. Concluiu-se, com base nos relatos dos docentes, que a evasão é fruto da exclusão social.

Percebemos assim, que muitas pesquisas sobre evasão na EJA apontam a dificuldade de conciliar trabalho e escola como uma das principais causas para o abandono dos estudos. Sobre este aspecto, Carmo (2011) ressalta a importância de desconfiar das pesquisas que colocam o trabalho como causa principal da evasão dos estudantes da EJA. Segundo ele, aceitar tal justificativa para a evasão significaria “estar num beco sem saída” (CARMO, 2011, p. 171), que na realidade, encobre a origem dos motivos de evasão na EJA. Segundo ele:

O trabalho, de fato, é parte integrante da vida dos alunos adultos de EJA, como fator de sobrevivência muitas vezes; entretanto, isso não implica que seja a causa predominante e determinante para o abandono dos estudos [...].(CARMO, 2011, p. 171).

Não podemos desconsiderar que muitas vezes o processo de exclusão escolar é também reflexo do processo de exclusão social. Assim, podemos perceber que podem ser inúmeros os motivos para a evasão no PROEJA, que vão desde fatores intraescolares a fatores externos à escola.

Nesse sentido, se faz relevante pensar em estratégias de superação desse quadro visando a garantir o direito à educação de qualidade a esses jovens e adultos trabalhadores, no que compreende não só o acesso, mas a permanência e conclusão com êxito do processo de escolarização.

2.2.3. Acesso, Permanência e Conclusão

Sobre a questão do acesso, permanência e conclusão dos jovens e adultos das camadas populares no sistema escolar, é importante ressaltar em primeiro lugar que:

[...] esse retorno à escola na condição de estudantes trabalhadores para conquistar o seu direito à educação, negado pelo sistema escolar e pela conjuntura socioeconômica, não garante a permanência e a conclusão das etapas formais da educação. (RUMMERT, 2007 *apud* STOCO, 2010, p.7).

O Documento Base (2009) prevê que o acesso aos cursos do PROEJA deve ser público e gratuito, podendo sua seleção ser mediante processo seletivo simplificado, sorteio, entrevistas ou pela combinação de outros meios, a critério da instituição, desde que se considere, imprescindivelmente, a condição de democratização do acesso.

Segundo Silva (2010), no que se refere ao acesso e permanência no PROEJA, percebe-se a utilização de várias formas de acesso: provas, sorteios, palestras explicativas. Contudo, constatou-se que tais formas ainda representam um grande desafio para as instituições que ofertam o Programa, na medida em que ainda não se chegou a um consenso sobre qual a melhor estratégia para viabilizar o acesso do público ao PROEJA.

A autora também destaca que têm sido adotadas várias estratégias de permanência, como: a constituição de profissionais de apoio, auxílio financeiro e monitoria, o que demonstra que há preocupação dos gestores com a questão da permanência. Contudo, ressalta que o estudante da EJA tem sua história marcada pela descontinuidade, e quando se depara com preconceito, ou não se sente acolhido, tais situações incidem na não permanência.

Dessa forma, não basta o acesso se o educando não sente-se no direito de estar ali. As condições de permanência, não são determinadas pelos critérios de acesso, mas a busca pela melhor forma de acesso é determinante para que um dos objetivos do Proeja de elevar a escolaridade do jovem e adulto seja alcançada (SILVA, 2010, p.14).

Stoco (2010), ao analisar os fatores que interferem negativamente na retomada e na continuidade dos estudos pelos jovens e adultos trabalhadores do PROEJA no IFBA, destaca a importância de se considerar a condição de trabalhadores desses estudantes e a necessidade de lhes proporcionar uma educação que não seja meramente compensatória, mas que viabilize de fato o acesso aos conhecimentos e bens culturais produzidos socialmente.

A autora constatou que a conciliação de trabalho e estudo é uma das maiores causas da não permanência dos alunos. A pesquisa mostrou, ainda, que os maiores problemas enfrentados pelos alunos tanto para voltarem a estudar quanto para frequentarem as aulas e permanecerem no curso são: a sobrecarga de trabalho (jornada longa, cansaço físico e mental, incompatibilidade de horários) e as dificuldades relacionadas ao trajeto à escola (dispendioso, longo, inseguro).

Diante da inquietação a respeito dos elevados índices de reprovação e não conclusão no PROEJA, ao analisarem o acesso e a permanência dos estudantes no Instituto Federal de Sergipe, Estácio, Lima e Santos (2013) perceberam que o Programa apresenta deficiências na questão da permanência que interferem na conclusão do curso.

Verificou-se que o PROEJA tem contribuído para a inclusão educacional, visto que possibilita a inserção de jovens e adultos excluídos do sistema educacional no ensino médio técnico. Entretanto, os elevados índices de evasão e o baixo número de alunos que conseguem concluir o curso demonstram que o Programa ainda não teve eficácia na questão da permanência.

Guimarães (2012) problematizou a inclusão de alunos da educação básica no Proeja do IFES - *Campus* Colatina, partindo da constatação de que a maioria dos sujeitos que frequenta o curso já concluiu o ensino médio. Buscou levantar junto aos alunos as razões que lhes têm

impedido/dificultado o acesso ao PROEJA. O estudo evidenciou, entre outras, as seguintes questões: há uma forte marca da suplência como um modelo de oferta, da rede estadual, no município, que acaba por se constituir como a opção de formação buscada pelos alunos para concluírem o ensino médio de forma mais rápida; a oferta do ensino médio integrado no PROEJA do IFES - *Campus* Colatina, além de ser ínfima, tem interditado o acesso dos alunos com trajetórias descontínuas de formação e colocado a necessidade de se aprofundarem estudos sobre a qualidade dessa oferta para os alunos da EJA, tendo em vista a reconhecida excelência da instituição federal.

Percebemos, assim, que o PROEJA tem se configurado como um importante espaço de acesso à educação das camadas populares em escolas consideradas de excelência, espaço reservado, historicamente, às elites de nossa sociedade. Contudo, embora já existam algumas ações de auxílio à permanência³⁷, reconhecemos que ainda há muito a ser feito em termos de garantir a permanência e o êxito desses jovens e adultos nesses espaços. É necessário mais do que isso, um novo olhar das instituições para esses alunos, com vista à sua aceitação como sujeitos de direitos.

2.2.4. A formação e o trabalho docente no PROEJA

Nos CEFETs, polos privilegiados de implementação do Programa, há que se considerar as possibilidades e os impasses que vêm emergindo no processo, tanto no que se refere à abertura da escola do ponto de vista da gestão do Programa, ao acolhimento dos jovens e adultos trabalhadores vitimados pelos processos de exclusão social, quanto ao preparo do corpo docente da instituição para atuar na complexa interseção dos campos da educação de jovens e adultos (EJA) e da educação profissional (OLIVEIRA e CEZARINO, 2008, p. 1).

Pela forma emergencial como o PROEJA foi concebido, e pela pouca prática de atuação de muitas instituições federais com a modalidade EJA foi visível a falta de preparo por parte dos docentes em lidar com essa nova realidade: a integração da educação profissional com a EJA.

³⁷ Como exemplos dessas ações, podemos destacar a bolsa auxílio do PROEJA e o Programa de Assistência Estudantil (PAE). O Programa de Assistência Estudantil foi instituído pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como visando à democratização das condições de acesso e permanência dos discentes do IFRJ. Conforme o Regulamento da Assistência Estudantil do IFRJ, aprovado pela Resolução nº 11 de 8 de junho de 2011, os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica poderão solicitar os seguintes auxílios-permanência: transporte, moradia, alimentação e didático.

Mesmo com a iniciativa do MEC de oferecer o curso de especialização PROEJA, percebe-se que essa iniciativa não conseguiu atingir diretamente o público de docentes dos Institutos Federais, principalmente pelo fato de muitos desses profissionais já possuírem titulações como mestrado e doutorado.

Assim, pode-se dizer que os profissionais que atuam no PROEJA não possuem necessariamente uma formação específica. Desta forma, a falta de formação inicial e continuada é algo que aparece em muitas pesquisas que tratam da questão da formação docente no PROEJA.

Oliveira e Cezarino (2008) destacam que a implementação do PROEJA traz alguns desafios para o desenvolvimento do trabalho docente, que baseado na proposta da integração, pressupõe a indissociação entre formação geral e formação técnica, bem como pensar a formação na perspectiva integral em detrimento da formação para o mercado. Segundo as autoras, a não compreensão da proposta de integração tem sido um dos principais impasses vividos na implementação da pesquisa com a formação de professores, tendo em vista a dificuldade de pensar propostas curriculares que levem em conta as reais demandas dos sujeitos da EJA.

Em concordância com este aspecto, Shiroma e Lima Filho (2011) destacam que a integração da educação profissional com a educação básica esbarra em dificuldades de várias ordens, entre elas: as múltiplas interpretações sobre a integração, a falta de formação e de tempo dos docentes para se encontrarem e discuti-la. Entretanto, Silva (2010) nos alerta que, por outro lado:

[...] embora pareça ser um consenso que a construção de um currículo integrado é algo que muitos admitem não saber como fazer, é também uma constatação que um pequeno número de profissionais estão dispostos a capacitar-se diante de um contexto profissional novo que integra a educação profissional à educação básica à singularidade do jovem e adulto (SILVA, 2010, p. 8).

Oliveira e Cezarino (2008) destacam que nas discussões em torno de possíveis estratégias para a implementação do PROEJA têm-se produzido, entre os professores envolvidos, uma simultaneidade de movimentos: de rejeição (preocupação de receber alunos sem base para acompanhar a formação profissional); de aceitação (reconhecem o sentido de seu trabalho no PROEJA); e de comprometimento (compromisso social e político). Percebe-se assim a existência de uma tensão entre qualidade e integração.

Outra questão apontada por Shiroma e Lima Filho (2011) que traz impactos no trabalho docente no PROEJA é a heterogeneidade dos alunos, que demanda redobrado empenho dos professores para construírem metodologias, recursos didáticos apropriados e formas inovadoras de ensinar e avaliar para que não reforcem, também no espaço da EJA, as experiências de múltiplas exclusões vividas pelos alunos.

Nesse sentido, a questão da formação docente no PROEJA ainda representa um grande desafio que perpassa a construção de estratégias que, de fato, viabilizem a formação continuada desses profissionais, tendo em vista que o trabalho docente deve responder as reais necessidades desses jovens e adultos, no sentido de assegurar sua permanência na escola e oferecer-lhes uma formação:

[...] que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhorias das próprias condições de vida e de construção de uma sociedade socialmente justa [...] de uma formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2009, p. 13).

2.2.5. Práticas pedagógicas e o ensino destinado ao PROEJA

Falta compreensão do significado do PROEJA pelos docentes. Muitos dos docentes estão em sala desmotivando os alunos (Aluna do PROEJA – *Campus Pinheiral*³⁸).

Muitas pesquisas apontam que pela falta de formação específica dos profissionais que, em geral, atuam no PROEJA e, conseqüentemente, pela falta de compreensão da sua proposta, a educação/ ensino que tem sido destinada aos alunos do PROEJA é pautada por preconceitos e pela descrença em sua capacidade de aprender, o que acaba configurando uma oferta de um ensino “pobre” para estes alunos. E, como resultado disso, temos um menor número de oportunidades na escola para estes alunos, cujas expectativas são também inferiores.

Santos, Martins e Baracho (2010), ao relatarem a experiência do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, a partir do evento “Diálogos PROEJA” constataram, entre outras questões, a necessidade de organização de um currículo integrado que considere as necessidades reais dos educandos, visto que,

³⁸ Depoimento dado por uma aluna do PROEJA do Campus Pinheiral no Fórum Regional do PROEJA, que ocorreu em novembro de 2010 no Colégio Pedro II – Rio de Janeiro.

segundo depoimentos dos alunos há, muitas vezes, uma grande distância entre o que eles estudam nos cursos e na vida deles, e entre o que estudam em uma disciplina e as demais.

Nessa perspectiva, os pesquisadores ressaltam que não podemos desconsiderar os saberes que eles trazem consigo quando chegam à escola, embora reconheçamos que não podemos perder de vista que eles precisam ter acesso ao conhecimento científico (SANTOS, MARTINS, BARACHO, 2010, p. 221).

Observou-se, também, a necessidade de repensar os processos avaliativos, bem como metodologias de ensino que priorizam, muitas vezes, o cumprimento do Programa, sem a preocupação com o aprendizado. Pelos depoimentos dos alunos foi possível constatar que a avaliação tem servido para dizer “quem tem ou não condição de estar onde está” (SANTOS, MARTINS, BARACHO, 2010, p. 222).

Assim, um outro aspecto considerável é a questão do preconceito sofrido por esses sujeitos em relação à sua aceitação como sujeitos de aprendizagem nessas instituições. Pode-se perceber isto com base em falas dos professores que afirmam que “não vão baixar o nível das aulas e nem a qualidade do ensino da instituição” (SANTOS, MARTINS, BARACHO, 2010, p. 223). Tais afirmações retratam mais uma vez a qualidade ameaçada pelo público da EJA. Coloca-se, assim, um complexo desafio para essas instituições: a manutenção da “excelência” para um público que representa a própria “ameaça à qualidade”.

Isso também se evidencia em “comparações impertinentes entre os alunos do PROEJA e os do chamado curso regular” (SANTOS, MARTINS, BARACHO, 2010, p. 222), podendo se refletir no PROEJA, inclusive em adaptações das mesmas metodologias de ensino utilizadas nos cursos regulares.

Os depoimentos dos alunos também mostraram que “para muitos deles era como se não tivessem o direito de estar ali, num lugar planejado para receber alunos inteligentes, capazes e que pudessem dar nome à escola” (SANTOS, MARTINS, BARACHO, 2010, p. 223).

Santos, Martins e Baracho (2010) ainda destacam que muitos desses aspectos evidenciam o desconhecimento, por parte de muitos profissionais que atuam no Programa, dos fundamentos do Documento Base do PROEJA, e que chegam, inclusive, a ignorar a realidade de vida desses alunos.

Oliveira e Cezarino (2008) destacam que um aspecto preocupante refere-se ao estigma produzido na escola em relação aos sujeitos alunos da EJA. Assim, segundo elas, torna-se necessário considerar o sentido da inclusão desses sujeitos.

Nesse sentido, coloca-se aos docentes o desafio de reconhecer esses jovens e adultos enquanto sujeitos de conhecimento e, principalmente, de direitos. Ainda se faz necessário pensar em estratégias e práticas adequadas ao público em questão, que considerem os conhecimentos trazidos pelos alunos e suas experiências com o mundo do trabalho.

Para que um Programa possa se desenhar de acordo com os marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres (BRASIL, 2009, p. 35).

Capítulo III: Partindo da Realidade: Um breve histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

A rede federal de educação profissional teve sua origem em 1909, na presidência de Nilo Peçanha, que por meio do Decreto nº 7.566, criou as Escolas de Aprendizes Artífices visando a atender “a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência” (BRASIL, 2008, p. 10). Em 1942, essas escolas se transformaram em Escolas Industriais e Técnicas passando a oferecer formação profissional em nível equivalente ao secundário. Em 1959, essas escolas passam a ser autarquias, ganhando autonomia didática e de gestão, passando, assim, a serem denominadas Escolas Técnicas Federais.

No ano de 1978, três dessas escolas (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), o que abriu caminho para que outras escolas também passassem à categoria de CEFET, o que de fato só se oficializou em 1994, por meio da Lei que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e anunciou como medida a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs. Contudo, tal transformação só se efetivou a partir de 1999, e também foi sendo alcançada pelas Escolas Agrotécnicas Federais.

Em 2008, a Lei nº 11.892³⁹ instituiu a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que seriam constituídos pelos CEFETs promovendo, assim, uma grande reorganização desta Rede, a fim de que essas instituições atuassem de forma integrada, regionalmente, pelo modelo de Institutos Federais. Enquanto os CEFETs eram instituições especializadas na oferta de educação profissional nos diferentes níveis de ensino, os Institutos Federais passam a serem reconhecidos como instituições de educação superior, básica e profissional, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis de ensino.

Hoje, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vivencia o maior processo de expansão da sua história e é atualmente constituída pelas seguintes instituições: 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso

³⁹A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 03 set. 2012.

Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET – MG); Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, e pelo Colégio Pedro II.

3.1. O PROEJA nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Pensar então o lugar do PROEJA nos IFTs é considerar os sujeitos a quem ele se destina, sujeitos das camadas populares, os quais passam a se reinserir então numa escola que se elitizou ao longo dos anos, tornando-se inacessível para esses sujeitos (OLIVEIRA e MACHADO, 2012, p. 129)

Os Institutos Federais (IFs) nasceram em 2008, por meio da Lei n. 11.892 que instituiu também a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nos termos desta Lei:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

“Esse novo modelo, no qual se baseia a construção dos IFET’s, resgata o compromisso de socialização do conhecimento científico e tecnológico, disponibilizando todo seu aparato cultural e tecnológico à sociedade” (PPI, 2009, p.2).

Conforme o Art. 6º da Lei n. 11.892/2008, os Institutos Federais têm por finalidades e características, entre outras:

I – ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vista à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

V – constituir-se em centros de excelência na oferta de ensino de ciências em geral, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico.

Nos trechos acima mencionados chama atenção a intenção de oferta de educação profissional “para todos os seus níveis e modalidades”, o que demonstra de forma não direta a inclusão da modalidade EJA. Também chama atenção o interesse dessas instituições de “constituir-se em centros de excelência”, o que demonstra a intenção de perseguir um modelo de escola que tem como premissa a qualidade.

Já no Art. 7º, a oferta de cursos na modalidade EJA é referenciada de forma direta em um de seus objetivos:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

Assim, por meio da oferta de diferentes níveis de ensino e modalidades, os Institutos Federais passam a ter papel estratégico no atendimento à educação profissional, devendo destinar, conforme o seu Art. 8º, 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados regulares e para a população jovem e adulta.

Desta forma, a educação de jovens e adultos passa a contar, assim, com um importante espaço na rede federal, consolidado por meio do PROEJA. Machado (2011) destaca que o PROEJA tornou-se, sem dúvida, relevante no contexto da política educacional brasileira por se tratar de um programa a ser executado, obrigatoriamente, por toda a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

Ou seja, o lugar de excelência de formação profissional do país agora teria o desafio de manter essa excelência com um público diferenciado do que vinha atendendo, pois o PROEJA passou a ser a porta de entrada dos jovens e adultos trabalhadores nessas instituições (MACHADO, 2011, p. 20).

Moura e Henrique (2012) também ressaltam que:

Algumas características dessa Rede Federal de EPT potencializam a função que as instituições a ela vinculadas podem assumir nesse processo. Em primeiro lugar, estão presentes em quase todos os estados da federação. Em segundo, mas não com menor importância, está a experiência e a qualidade com que reconhecidamente atuam no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio (MOURA e HENRIQUE, 2012, p. 116) .

Contudo, Pinto (2010) em sua pesquisa sobre considerações da modalidade EJA nos cursos de PROEJA, que buscava a elaboração do projeto político pedagógico do Programa, destaca que:

Colocada a perspectiva da organização didática e pedagógica das instituições de ensino técnico-profissionalizante da Rede Federal, em geral habituados ao ensino regular e identificadas como escolas com alto padrão e qualidade de ensino, percebemos que a definição da “modalidade EJA” carecia de ser mais aprofundada e melhor compreendida para a orientação da proposta pedagógica dos cursos PROEJA dessas instituições (PINTO, 2010, p. 2).

De modo geral, percebemos que a inserção do PROEJA na rede federal ainda representa um grande desafio, na medida em que nos deparamos com escolas consideradas de “excelência”, agora, recebendo alunos das camadas populares que, por diversos motivos, estavam fora dos bancos escolares, excluídos do sistema educacional. Nesse sentido:

[...] a presença da oferta de EJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e por outros atores que tratam do ensino médio e da educação profissional almeja romper com os processos contínuos de exclusão vivenciados pelas classes populares no Brasil (BRASIL, 2009, p. 28).

A inserção da modalidade EJA nessas instituições evidencia a necessidade de romper com o ciclo de apartações em nossa sociedade, que destina a poucos uma educação de qualidade.

No âmbito das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica o desafio está em ampliar a oferta da educação técnica de nível médio, incorporando o público da EJA e mantendo a histórica qualidade de sua formação (MOLL, 2010, p. 136). E como manter a histórica qualidade, se a inserção do público da EJA representa a própria ameaça a essa qualidade? Uma educação de qualidade seria uma educação para poucos?

Todavia deve-se reconhecer que a entrada desses alunos nas instituições reconhecidas como de “excelência” vem colocando em xeque uma série de concepções e práticas, buscando ampliar, por exemplo, a compreensão do que é uma educação de qualidade. Em sentido ampliado, educação de qualidade precisa ser inclusiva e socialmente eficiente, reconhecendo a heterogeneidade que a demanda apresenta, pois um verdadeiro centro de excelência seria: democrático em relação ao acesso e a permanência dos educandos, entendendo a educação como direito de todos [...] (CASTRO, BARBOSA, BARBOSA, 2011, p. 144).

Segundo Moll (2010), impõe-se ainda como desafio o reconhecimento das trajetórias e experiências dos estudantes do PROEJA, e ainda um desafio maior de que, coletivamente, a instituição escolar e suas práticas cotidianas sejam ressignificadas.

Nessa perspectiva, se o que se pretende é a democratização da educação, não basta essas instituições abrirem as portas para as camadas populares, é necessário que se destine uma educação diferenciada em aspectos metodológicos e curriculares, reconhecendo as especificidades da EJA, e que tenha a mesma qualidade dos chamados cursos regulares.

A implementação do PROEJA nos IFTs tem sido marcada por muitos conflitos e incertezas quanto ao futuro do Programa nas instituições, uma vez que questões estruturais para sua implementação têm constituído desafios para que a oferta se firme no interior da instituição com a qualidade referenciada que tem marcado o percurso da instituição em relação aos demais cursos (MACHADO e OLIVEIRA, 2011, p. 136).

Sobre a questão da qualidade da educação destinada a esse novo público, Ciavatta (2011) destaca que:

Ainda não se pode assegurar que os IFs, escolas que selecionam os melhores alunos para o ensino médio técnico, estejam realizando uma educação da mesma qualidade com os alunos de EJA. Mas a observação da forma como os alunos ocupam os novos espaços evidencia uma relação diferente com as escolas e consigo mesmos. Há um sentimento de valorização do ensino e dos alunos entre aqueles que chegam do universo da EJA e entram em uma escola pública com os recursos e instalações espaçosas, equipamentos, serviços auxiliares que os IFs possuem (CIAVATTA, 2011, p. 37).

Embora exista, de fato, um sentimento de valorização por parte dos alunos que chegam a essas instituições, pesquisas apontam tanto a falta de preparo dessas instituições para o recebimento desse novo público, bem como demonstram ainda certa resistência na aceitação deste novo público da EJA nesses espaços, como se não lhes fosse apropriado.

Desta forma, ainda é, sem dúvidas, um grande desafio do PROEJA fazer com que esses alunos que estão chegando à rede federal se sintam parte destas instituições, e não à margem delas, como se estes lugares não lhes pertencessem. Nesse sentido, “dentre os equívocos a serem superados está o de que essa modalidade de ensino pode ‘manchar’ a imagem da instituição, reconhecida pelo seu ensino de excelência” (SANTOS, MARTINS, BARACHO, 2010, p. 226).

Entre os vários aspectos que contribuem para um quadro preocupante no PROEJA, Moura e Pinheiro (2010) destacam:

[...] a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI e da implantação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam que a entrada do público da EJA nessas instituições é uma ameaça à qualidade do ensino ali existente (MOURA; PINHEIRO, 2010, p.169).

Pesquisas sobre o PROEJA mostram que esta é uma realidade que desafia os Institutos Federais, que embora tenham características e experiências distintas na implementação do Programa, possuem semelhanças quanto às dificuldades no acolhimento desse novo público, bem como no trabalho desenvolvido com o PROEJA.

3.2 O PROEJA no Instituto Federal do Rio de Janeiro

O IFRJ reafirma que [...] a formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento. (BRASIL, 2008, p. 9).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), foi criado em 2008, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química (CEFET Química) seguida da incorporação do Colégio Agrícola Nilo Peçanha, até então vinculado à Universidade Federal Fluminense.

Atualmente, o IFRJ faz parte de um conjunto de um universo de 38 Institutos Federais distribuídos pelo país. É composto, hoje, por onze *campi*, são eles: Rio de Janeiro, Nilópolis, Duque de Caxias, Paracambi, Volta Redonda, São Gonçalo, Realengo, Arraial do Cabo, Nilo Peçanha, Engenheiro Paulo de Frontin e Mesquita. Existe ainda um projeto de expansão do IFRJ, que abarcará mais cinco *campi*, são eles: Complexo do Alemão, Curicica, Belford Roxo, Niterói e São João de Meriti.

O IFRJ tem como Missão Institucional: “promover a formação profissional e humana, por meio de uma educação inclusiva e de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento do país nos campos educacional, científico, tecnológico, ambiental, econômico, social e cultural” (PPI, 2009, p.17).

Com o Decreto n. 5840/06, que obriga as instituições federais a instituírem o PROEJA até 2007 e dedicarem a esta modalidade de ensino o mínimo de 10% do total de vagas de

ingresso na instituição, o IFRJ (antigo CEFET Química) no segundo semestre de 2006, passou a oferecer o curso de Instalação e Manutenção de Computadores (IMC) na modalidade EJA, inicialmente nas unidades de Nilópolis e Maracanã.

No segundo semestre do ano de 2007 iniciou-se a oferta deste mesmo curso no *Campus* Duque de Caxias. Nesse mesmo ano iniciou-se a oferta do curso de Agroindústria na modalidade EJA no *Campus* Nilo Peçanha. Posteriormente, em 2011, o *Campus* Arraial do Cabo também começou a ofertar o curso de Informática na modalidade EJA.

Assim, dos onze *campi* que compõem o IFRJ, somente esses cinco ofertam cursos na modalidade EJA (PROEJA).

Os cursos técnicos/PROEJA do IFRJ se integram a uma política pública educacional que busca proporcionar condições para que todos os cidadãos tenham **acesso, permanência e êxito** na educação básica pública, gratuita e com qualidade, independentemente de origem socioeconômica, raça/etnia, credo, gênero, idade e posição política, como seu direito (PPI, 2009, p. 79).

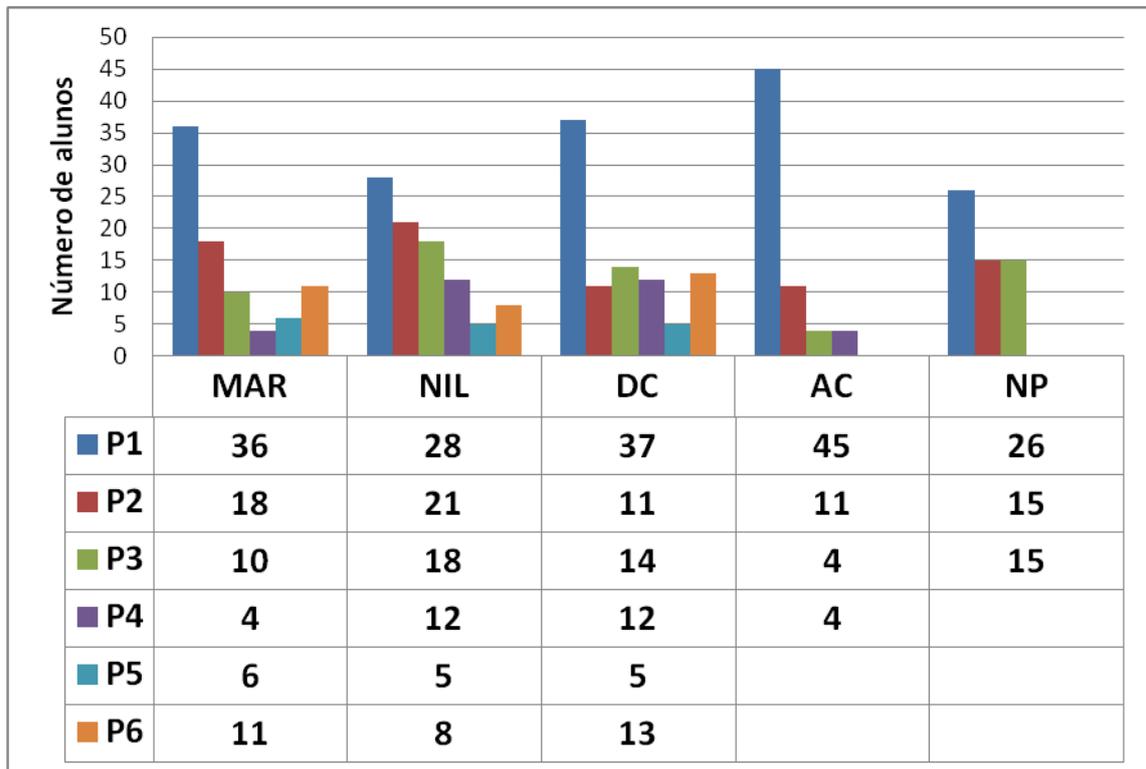
O Projeto Pedagógico Institucional do IFRJ, quando se refere à Educação de Jovens e Adultos, destaca que:

A concepção de EJA, como uma forma de educação permanente, deve ser compreendida dentro de suas funções reparadora e equalizadora, que buscam o cumprimento do dever do Estado para garantir o direito de todos à educação, reduzindo a desigualdade entre os que a ela tiveram acesso e aqueles que tiveram o acesso negado ou interrompido, mas também dentro da sua função qualificadora, sob a perspectiva da formação para o exercício efetivo da cidadania e para o efetivo exercício de homens e mulheres (PPI, 2009, p. 79).

O gráfico 5 apresenta o número de alunos matriculados por período (do 1º ao 6º período), em 2012.2 nos cinco *campi* que ofertam PROEJA no IFRJ.

Gráfico 05: Alunos matriculados no PROEJA por período letivo e *campus*

MAR: Maracanã/ NIL: Nilópolis/ DC: Duque de Caxias/ AC: Arraial do Cabo/ NP: Nilo Peçanha



Fonte: Pró-Reitoria de Ensino Médio Técnico (PROET) do IFRJ - 2012⁴⁰

O gráfico 5 mostra que em 2012.2 o total de alunos matriculados no PROEJA no IFRJ era de 389 alunos. Entretanto, embora apresente uma proposta que abarca acesso, permanência e êxito para todos aqueles que não tiveram seu direito à educação garantido, o gráfico acima mostra que há um expressivo declínio no número de matrículas de um período para o outro, que aparece inclusive de forma evidente do primeiro para o segundo período.

Também percebe-se que o número de alunos dos últimos períodos é bastante reduzido, o que revela que dos alunos que se matriculam, poucos são os que permanecem e que concluem o curso.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI, 2009, p. 9) do IFRJ apresenta como perspectiva uma educação inclusiva que:

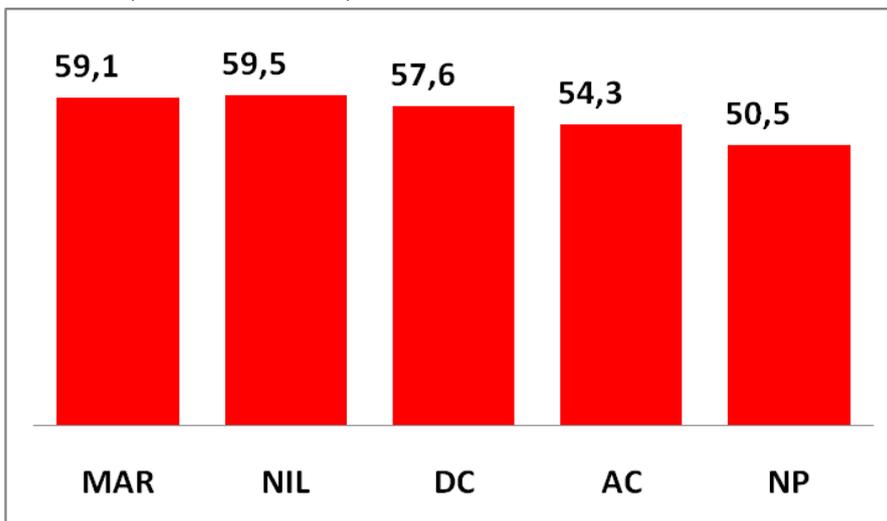
⁴⁰ Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico (PROET), em apresentação realizada na Imersão PROEJA, ocorrida em março de 2013, em Paulo de Frontin/ RJ.

Tenta resgatar o direito ao conhecimento e à formação profissional dos cidadãos, principalmente daqueles historicamente marginalizados, a quem foi negado o direito de participação e intervenção consciente nos grandes temas que norteiam a vida de uma sociedade, vítimas de um processo histórico de espoliação e negação de princípios básicos de cidadania.

Embora seja direcionada a todos os cursos deste Instituto, essa perspectiva contempla com vigor os principais objetivos do PROEJA: o direito ao conhecimento; elevação da escolaridade daqueles que tiveram esse direito negado e a uma formação profissional que não se restringe a conhecimentos técnicos, mas que deve estar pautada numa formação para a vida, e na concepção de trabalho enquanto princípio educativo.

Essa proposta ressalta o reconhecimento da necessidade de inclusão de muitos sujeitos no sistema educacional, que não tiveram nem o direito à educação básica e nem a formação profissional, com vista à democratização da educação. Contudo, o gráfico a seguir nos mostra que o Programa ainda não obteve êxito com relação à permanência desses sujeitos na escola.

Gráfico 06: Percentual de evasão acumulada no PROEJA por *campus* do IFRJ – 2006.2 a 2012.1 (NP 2007 a 2011)



Fonte: Pró-Reitoria de Ensino Médio Técnico (PROET) do IFRJ - 2012⁴¹

Por este gráfico observamos que todos os *campi* do IFRJ amargam altas taxas de evasão, que ultrapassam 50% no período de 2006.2 a 2012.1, ou seja, mais da metade dos alunos que ingressam no PROEJA não permanecem no Programa. Entre todos os *campi*, Duque de Caxias apresenta o terceiro maior índice de evasão.

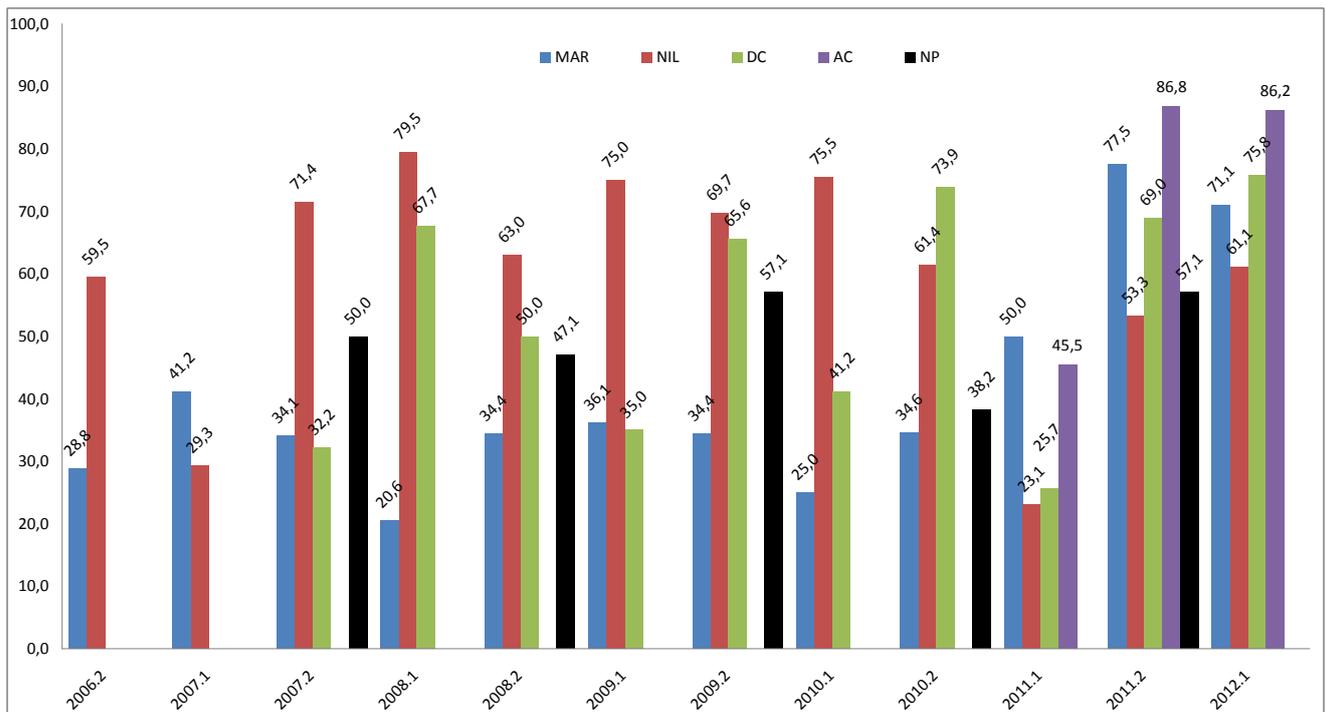
⁴¹ Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico (PROET), em apresentação realizada na Imersão PROEJA, ocorrida em março de 2013, em Paulo de Frontin/ RJ.

Alguns autores como Ricarte, Lira e Moura (2010) destacam em suas pesquisas que algo que pode reforçar a evasão é o fato de que muitos alunos que ingressam no PROEJA já possuem ensino médio. No caso do IFRJ, 46%⁴² dos alunos já concluiu este nível de ensino.

Contudo, alguns aspectos nos levam a questionar de que forma a proposta de educação inclusiva tem de fato se dado nesses espaços, principalmente quando visualizamos dados como os do gráfico 7:

Gráfico 07: Percentual de não-aprovação de 1º período no PROEJA por semestre/ano e campus do IFRJ - 2006.2 a 2012.1 (NP de 2007 a 2011)

MAR: Maracanã/ NIL: Nilópolis/ DC: Duque de Caxias/ AC: Arraial do Cabo/ NP: Nilo Peçanha



Fonte: Pró-Reitoria de Ensino Médio Técnico (PROET) do IFRJ – 2012

O gráfico 7 indica que, de modo geral, a reprovação de alunos de 1º período do PROEJA é algo bastante expressivo em todos os *campi* do IFRJ, principalmente nos períodos de 2011.2 e 2012.1. Os *campi* Duque de Caxias e Nilópolis apresentam os mais elevados índices de reprovação de alunos de 1º período, chegando, inclusive, em alguns semestres, a ultrapassar 70%. No *Campus* Duque de Caxias, os maiores índices de reprovação no PROEJA

⁴² Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico (PROET), em apresentação realizada na Imersão PROEJA, ocorrida em março de 2013, em Paulo de Frontin/ RJ (questionários respondidos por 193 alunos do PROEJA do IFRJ).

se concentram nos períodos letivos de 2010.2, 2011.2 e 2012.1, o que demonstra que a retenção de alunos do primeiro período vem sendo recorrente também nas turmas que ingressaram mais recentemente.

Nesse sentido, percebemos que os desafios pedagógicos são muitos, principalmente se considerarmos que 89% dos docentes do IFRJ não realizou formação para atuar na EJA. Assim, questões como a evasão, reprovação, entre outras, se tornam ainda mais preocupantes no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas com o público em questão.

3.3 O PROEJA no *Campus* Duque de Caxias

O atual *campus* Duque de Caxias⁴³, que hoje compõe o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) foi criado em 2006. Inicialmente ofertava somente cursos técnicos integrados na área de polímeros. Em atendimento ao Decreto n. 5840/06, no ano de 2007, passou a ofertar o curso de Instalação e Manutenção de Computadores na modalidade EJA (PROEJA).

Por sua oferta ter início tão próximo ao seu surgimento, pode-se dizer que o PROEJA nasceu praticamente junto com o *campus* Duque de Caxias, o que trouxe implicações em termos de acúmulo de experiência dos profissionais envolvidos, infraestrutura (laboratórios), falta de equipamentos, principalmente, pois ele surge num momento inicial de organização e estabelecimento de uma dinâmica institucional.

O seu período inicial foi marcado pela substituição de vários profissionais temporários da Fundação de Apoio à Escola Técnica, Ciência, Tecnologia, Esporte, Lazer, Cultura e Políticas Sociais de Duque de Caxias (FUNDEC)⁴⁴ por funcionários efetivos. Tal processo dificultou muito o estabelecimento de uma equipe “efetiva” no PROEJA, aliado ao fato de que naquele período a instituição ainda possuía um quadro bastante reduzido de profissionais para atuar nos cursos que eram oferecidos, e que estavam em processo de ampliação.

O PROEJA no *Campus* Duque de Caxias foi oferecido inicialmente nos turnos matutino e noturno. Entretanto, pela análise do número de candidatos percebeu-se que a maior

⁴³ Antes de se tornar *campus*, era denominado “Núcleo Avançado” e posteriormente passou a ser “Unidade”.

⁴⁴ A Fundação de Apoio à Escola Técnica, Ciência, Tecnologia, Esporte, Lazer, Cultura e Políticas Sociais de Duque de Caxias (FUNDEC) foi criada através da Lei n. 1873, de 25 de abril de 2005 e suas devidas alterações, como pessoa jurídica de direito público, com sede e foco no município de Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro. Com o propósito de melhorar o desenvolvimento socioeducativo da população, a FUNDEC visa alavancar o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e o potencial socioeconômico da região, além de otimizar ações parcerizadas e públicas nas áreas de educação, ciência e tecnologia, informação, saúde, esporte e lazer, cultura e turismo, trabalho e geração de renda, entre outros.

demanda era no horário noturno (quase o dobro de matrículas). Assim, no 2º semestre de 2008 a direção optou por manter todas as turmas de PROEJA à noite, transferindo as que eram da manhã. Essa transferência certamente proporcionou certo transtorno na vida de alguns alunos, visto que implicou mudanças em sua organização de vida, e também levou alguns alunos a desistirem do curso por terem impossibilidade de estudar à noite.

Embora a instituição tenha autonomia para tal procedimento, prevista em seu Regulamento de Ensino Médio e Técnico pelo Art. 66, que destaca que não há garantia de permanência do educando em um determinado turno ao longo da realização do curso, é importante considerar que este fato possivelmente trouxe prejuízos para o processo de ensino e aprendizagem de muitos alunos, principalmente daqueles que não conseguiram dar continuidade aos estudos. Além disso, é importante considerar que em se tratando da EJA, composta por um público que já tem a não continuidade dos estudos como marca de suas trajetórias escolares, ações como esta podem desencadear novas exclusões em suas trajetórias escolares.

Em 2008, o nome do curso foi alterado, visando atender a determinações do catálogo de cursos técnicos do MEC, passando a denominar-se curso técnico em “Manutenção e Suporte em Informática” (MSI). Entretanto, essa mudança não gerou alterações na estrutura curricular do curso.

Hoje, com mais de seis anos de existência, o *Campus* Duque de Caxias oferece os seguintes cursos: Licenciatura em Química, Técnico em Polímeros (integrado e concomitante/subsequente), Técnico em Petróleo e Gás (integrado e concomitante/subsequente), Técnico em Química (integrado), Técnico em Segurança do Trabalho (concomitante/ subsequente) e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (PROEJA).

No ano de 2013, o PROEJA obteve um total de 112 alunos matriculados distribuídos em 12 turmas, número um pouco maior comparado ao total de matrículas no ano de 2007 que foi de 91 matrículas distribuídas em 2 turmas. A tabela 1 mostra que principalmente do ano de 2010 até 2013 ocorreu um declínio considerável no número de matrículas, o que pode ser também reflexo da pouca divulgação e chamada pública da população potencial.

Tabela 01 – N° de Matrículas no PROEJA – *Campus* Duque de Caxias – 2007 a 2013

Ano	N° de turmas	Total de matrículas
2007	2	91
2008	8	200
2009	9	242
2010	12	232
2011	12	192
2012	12	178
2013	12	112

Fonte: Elaboração da autora

Além de apresentar altos índices de evasão, o PROEJA no *Campus* Duque de Caxias é marcado por elevados índices de reprovação dos alunos, como mostra a tabela 2⁴⁵, resultando em alguns casos, inclusive no indeferimento da renovação de matrícula⁴⁶ de alunos, o que demonstra a reprodução da escola seletiva regular no PROEJA, em discordância com a perspectiva de garantia de acesso à educação a todos.

⁴⁵ Na tabela 2, consideramos alunos reprovados inclusive os alunos que estavam matriculados e ao longo do curso evadiram, visto que para fins oficiais, ao não trancarem a matrícula esses alunos ficam com a situação final de reprovação (faltas/ notas) no sistema acadêmico.

⁴⁶ Mesmo com a recente mudança no Regulamento de Ensino Médio e Técnico do IFRJ, o indeferimento da matrícula de alguns alunos continua vigorando por meio do Art. 63, que prevê que:

O educando terá indeferida a solicitação de renovação da matrícula quando:

I – não tiver apresentado o histórico escolar no prazo estabelecido oficialmente;

II – apresentar problemas frequentes de indisciplina ou cometer falta grave contra colegas, professores e servidores administrativos, ou contra o patrimônio da Instituição;

III – não tiver possibilidade de concluir, ressalvados os casos com amparo legal, o curso no prazo máximo de duas vezes o tempo, em períodos letivos, de sua duração, excluindo-se o período de estágio curricular supervisionado;

IV – acumular três reprovações no mesmo período e obtiver parecer do conselho de classe referendando a não renovação;

V – acumular quatro reprovações no mesmo período.

Tabela 02 - Número de alunos matriculados, reprovados e aprovados por ano no PROEJA – Campus Duque de Caxias

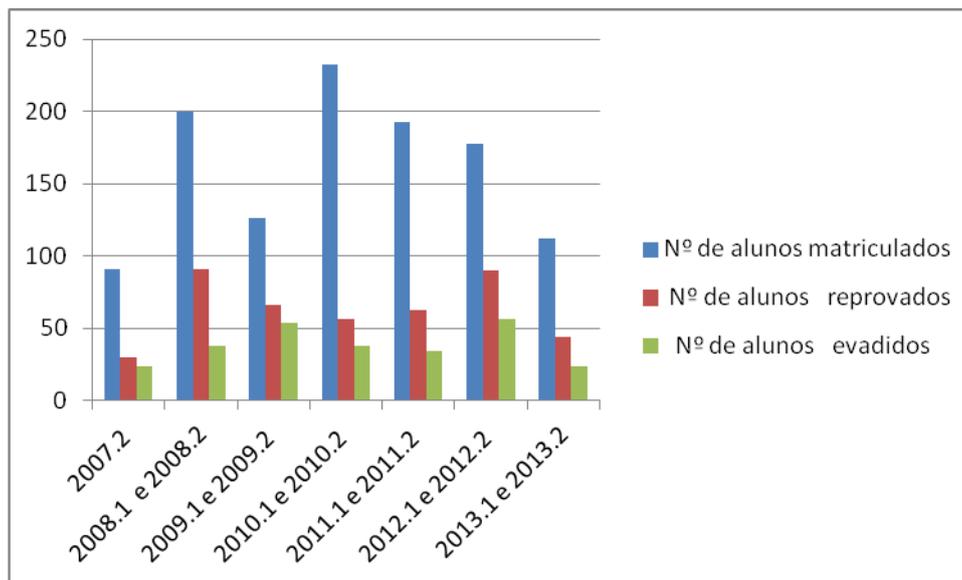
Ano/ semestre	Nº de alunos Matriculados	Nº de alunos Reprovados	Nº de alunos Aprovados
2007.2	91	30 (24 evadidos)	61
2008.1 e 2008.2	200	91 (38 evadidos)	109
2009.1 e 2009.2	126	66 (54 evadidos)	60
2010.1 e 2010.2	232	56 (38 evadidos)	176
2011.1 e 2011.2	193	63 (34 evadidos)	130
2012.1 e 2012.2	178	90 (56 evadidos)	88
2013.1 e 2013.2	112	44 (24 evadidos)	68

Fonte: Elaboração da autora

Podemos perceber que no ano de 2008, quase metade dos alunos que estavam matriculados foram reprovados, embora 38 destes tenham ficado nesta condição por terem desistido do curso. No ano de 2012 a situação se agravou, visto que mais da metade dos alunos matriculados ficaram reprovados, embora 56 alunos tenham ficado nesta condição por terem desistido do curso.

Observamos que, ainda que muitos alunos tenham ficado reprovados pelo fato de terem desistido do curso, os números mostram que também são muitos os que ficaram nesta condição possivelmente por não terem alcançado o nível de aprendizagem esperado pela instituição.

Gráfico 08 - Número de alunos matriculados, reprovados e evadidos por ano no PROEJA – *Campus* Duque de Caxias



Fonte: Elaboração de autora

No primeiro semestre de 2013, que é o foco desta pesquisa, o PROEJA estava apenas com um total de 57 alunos matriculados, distribuídos em seis turmas, como mostra a tabela 3. Do total de 57 alunos matriculados, 15 desistiram do curso.

Tabela 03: N° de alunos por turma no PROEJA em 2013.1

MSI 311 (1º período)	MSI 321 (2º período)	MSI 331 (3º período)	MSI 341 (4º período)	MSI 351 (5º período)	MSI 361 (6º período)	Total de alunos Matriculados 2013.1
15	9	12	11	08	02	57

Fonte: Elaboração da autora

Diante de tal realidade, é possível perceber que a evasão expressa a dificuldade da consolidação do PROEJA no *Campus* Duque de Caxias. Contudo, além da evasão, ainda são inúmeras e de diversas ordens as problemáticas enfrentadas.

Um outro aspecto que também vem constituindo uma nova problemática neste *Campus* é que o Programa tem apresentado baixas taxas de conclusão, o que demonstra que

dos alunos que permanecem, ainda são poucos os que conseguem integralizar o curso e ter direito à certificação.

Tabela 04: N° de alunos que integralizaram o curso que possuem/ não possuem certificação de 2010.1 a 2013.1

N° de alunos que integralizaram o curso e que já possuem certificação	N° de alunos que integralizaram o curso, mas que ainda não possuem certificação
30	57

Fonte: COIEE

De acordo com a tabela 4, é possível perceber que de 2010 até o primeiro semestre de 2013, 30 alunos integralizaram o curso e conseguiram obter sua certificação. Entretanto, praticamente dobra o número de alunos que já integralizaram o curso, mas que ainda não conseguiram obter a certificação neste período. Este fato se explica se considerarmos que como condição básica para a integralização do curso do PROEJA está prevista em sua matriz a realização de estágio curricular, com carga horária de 480 horas e a apresentação de um relatório final, exigência semelhante aos demais cursos regulares da instituição.

Desta forma, o recebimento do diploma está condicionado à realização de estágio curricular, e muitos são os alunos, principalmente quando se trata do público da EJA, que têm dificuldades de realizá-lo.

No caso de alunos trabalhadores, a situação é ainda mais crítica, visto que, muitas vezes eles não têm a possibilidade de abandonar o emprego para cumprir tal exigência para a conclusão do curso. Mesmo diante de tal realidade, 68% dos docentes que atuam no PROEJA no IFRJ consideram o estágio curricular fundamental para a formação dos alunos, e que, portanto, deve ser obrigatório.

Sabemos que a iniciação da formação profissional se dá pela vivência de experiências no mundo do trabalho. Entretanto, no caso do PROEJA, o estágio, que deveria ser um espaço de aprendizagem e práxis, tem se configurado, nos moldes como está formulado, um grande “obstáculo” para a obtenção do diploma de conclusão do curso, tendo em vista fatores que vão desde a falta de oportunidades de estágios, principalmente quando se trata de adultos, e a dificuldade de realização do estágio por parte de alunos trabalhadores.

Muitas vezes, para cumprirem a exigência da instituição e não perderem o curso, os alunos já concluintes fazem semestralmente sucessivas renovações de matrícula, na esperança de conseguirem realizar estágio para obterem a certificação. Entretanto, muitos são os alunos

que não realizaram estágio e não renovaram mais sua matrícula, o que indica que possivelmente desistiram do diploma, conforme mostra a tabela 5.

Tabela 05: Controle de renovação de matrícula dos alunos que integralizaram o curso até 2012.1 (atualizada em 2012.2)

Período de integralização do curso	Renovação	Nº de alunos que integralizou o curso	Renovaram a matrícula	Não renovaram a matrícula	Formados 2012.1
2010.1	5 ^a	13	0	12	01
2010.2	4 ^a	09	02	06	01
2011.1	3 ^a	11	04	03	04
2011.2	2 ^a	06	03	03	
2012.1	1 ^a	05	05		
Total		44	14	24	6

Fonte: SEMT/ Elaboração de autora

A tabela 5 nos mostra que no segundo semestre de 2012, de um total de 44 alunos que já integralizaram o curso, aparentemente 24 alunos desistiram de receber a certificação, visto que não renovaram⁴⁷ a matrícula no semestre de 2012.2. Possivelmente, tais alunos não encontraram uma forma de cumprir o previsto pela matriz do curso e nem sequer poderão comprovar que cursaram o ensino médio, visto que se trata de um curso integrado.

É importante ressaltar que para tentar garantir a certificação do ensino médio alguns alunos têm recorrido ao Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM⁴⁸. Embora a Instituição

⁴⁷ O aluno que ainda não fez ou que está fazendo estágio deve renovar a matrícula semestralmente até a realização do mesmo, seguido da apresentação de Seminário de Estágio, tendo em vista que o estágio é componente curricular obrigatório e que tais etapas são indispensáveis para o recebimento da certificação do PROEJA.

⁴⁸ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pode ser utilizado para fins de certificação do ensino médio, para alunos maiores de 18 anos e que não concluíram este nível de escolaridade na idade adequada. A certificação é realizada pelas Secretarias Estaduais de Educação e pelos Institutos Federais de Educação que

não tenha um levantamento do quantitativo de alunos que não conseguiram a certificação do PROEJA e buscaram o ENEM como alternativa, esta realidade também se faz presente nos outros cursos regulares da instituição, principalmente nos casos de alunos que ingressam com distorção idade-série; que passam por reprovações sucessivas; ou ainda no caso de alunos que já integralizaram o curso, não fizeram/concluíram o estágio e precisam da certificação do ensino médio para ingressar no ensino superior.

Por meio da tabela 5, pode-se perceber também que, por outro lado, muitos alunos do PROEJA que já integralizaram o curso, ainda estão renovando sua matrícula desde 2010.1, vislumbrando a possibilidade de um dia conseguirem fazer o estágio e obterem a certificação.

Dessa forma, muitos são os estudantes que já “concluíram” o curso e não tiveram direito a receber a certificação, e ainda não encontraram uma saída para tal situação, o que os leva a questionar todos os esforços empreendidos para a realização do curso, e até mesmo a se culpabilizarem pelo fracasso, que nesse caso se refere ao não alcance de seu objetivo.

Assim, pode-se dizer que:

[...] no geral, observa-se que o jovem participa dessas iniciativas pela perspectiva de buscar redes de oportunidades. Contudo, ao final, essas iniciativas têm reforçado a baixa autoestima dos jovens, questionando seus esforços e investimentos” (ANDRADE, 2011, p.34).

Na tentativa de minimizar estes entraves, muitas vezes se oferece como medida paliativa para os alunos do PROEJA a oportunidade de realizarem estágio no próprio *Campus Duque de Caxias*. Embora seja uma alternativa eficaz diante da precariedade e das inúmeras exigências impostas pelo mercado de trabalho nos dias atuais, sabemos que apenas esta medida não é suficiente para contemplar o quantitativo de alunos que devem concluir a formação no PROEJA.

Nesse contexto, cabe refletirmos sobre propostas e estratégias que viabilizem além do acesso à escolarização dos alunos, sobretudo, a questão da permanência e da conclusão deste processo.

Cabe ressaltar que a questão do estágio, enquanto etapa que finaliza o processo de formação e que visa à preparação/ formação de alunos aptos para atuarem no mercado de trabalho, exige uma discussão mais ampla, na medida em que vislumbra a inserção de alunos

em um mercado que se torna cada vez mais seletivo e excludente e que, muitas vezes, faz com que o próprio estágio se resuma a trabalho precário. No caso do PROEJA, essa questão se agrava, visto que se trata de alunos que não apresentam o perfil desejado pelo mercado, mas que precisam dele para a conclusão do curso.

Reconhecemos assim, a necessidade de repensar a importância e o caráter formativo do estágio e principalmente, a questão da sua obrigatoriedade, tendo em vista viabilizar a conclusão desta etapa de escolarização de forma a promover reais mudanças nas condições de vida desses sujeitos.

Capítulo IV: Uma análise a partir das percepções e significados atribuídos pelos sujeitos do PROEJA

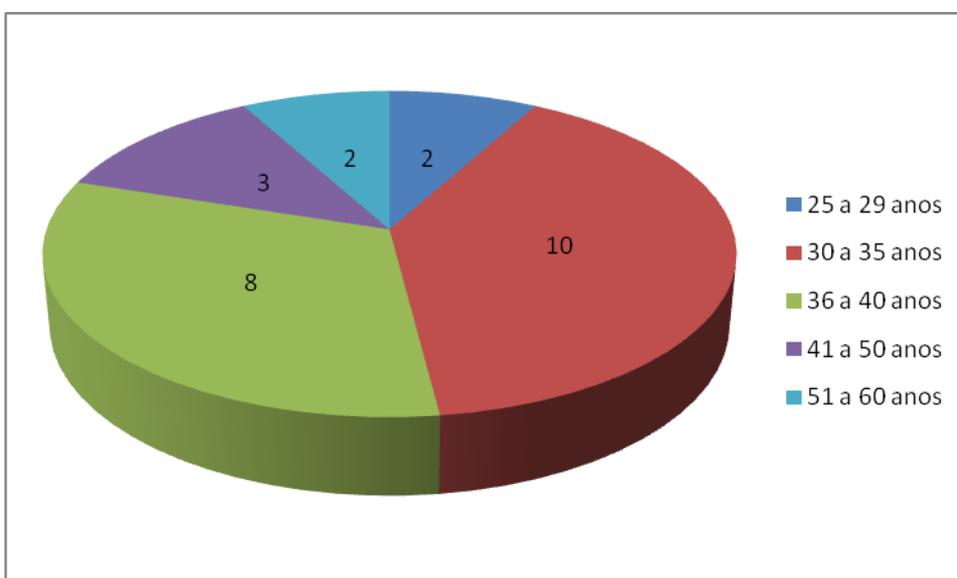
Neste capítulo apresentaremos as análises realizadas com base nos questionários aplicados aos sujeitos pesquisados: os docentes e alunos do PROEJA. Tais análises buscaram revelar as percepções destes sujeitos a respeito da inclusão de jovens e adultos no IFRJ. Por fim, cotejamos as opiniões dos docentes e discentes, trazendo distintas interpretações e pontos de vista, que nos ajudam a compreender que fatores facilitam ou não a inclusão desses jovens e adultos do PROEJA no IFRJ – *Campus* Duque de Caxias.

4.1. Os docentes

Inclusão de camadas populares em um curso técnico aplicado pode gerar bastante exclusão (DOCENTE do PROEJA/ IFRJ).

Dos 25 docentes que responderam o questionário, 8 são mulheres e 17 são homens. 13 se declararam brancos, 9 pardos e 3 pretos. Com relação à faixa etária, 18 docentes tem entre 30 e 40 anos. O maior número de docentes tem de 30 a 35 anos, conforme mostra o gráfico 9:

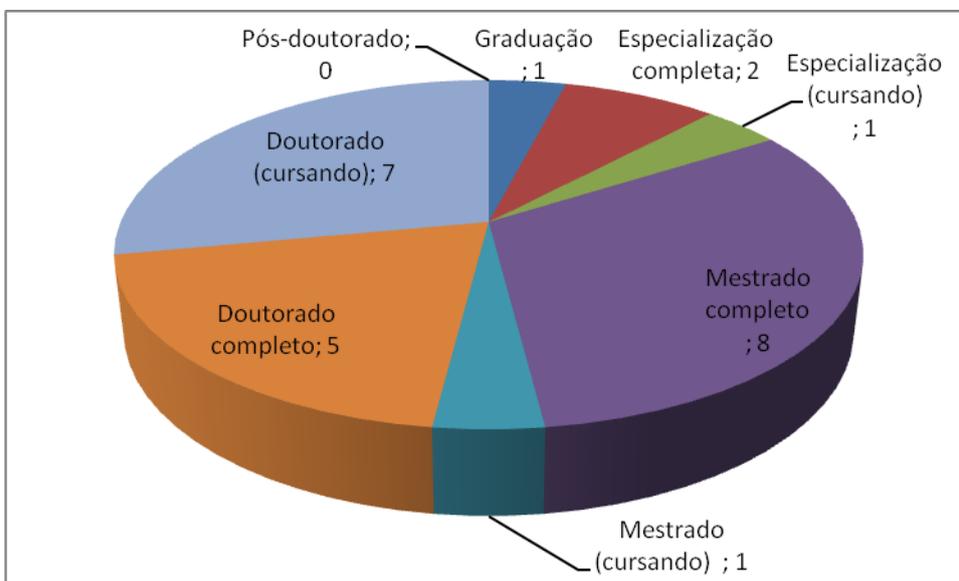
Gráfico 09: N° de Docentes por Faixa Etária



Fonte: Elaboração da autora

Sobre a titulação, a maioria dos docentes já possui ou está cursando doutorado⁴⁹ (12), enquanto 8 possuem mestrado completo e 1 está cursando. Tal constatação demonstra o alto nível de qualificação dos profissionais que atuam no PROEJA, sem que isso, entretanto, se reflita na qualidade de atuação docente.

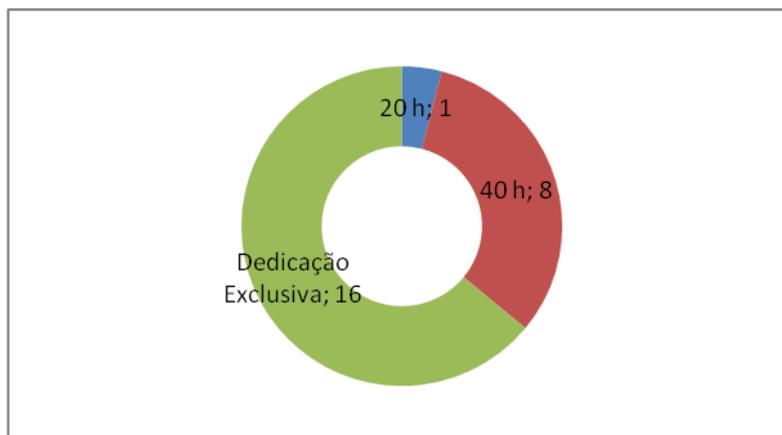
Gráfico 10: N° de Docentes por Titulação



Fonte: Elaboração de autora

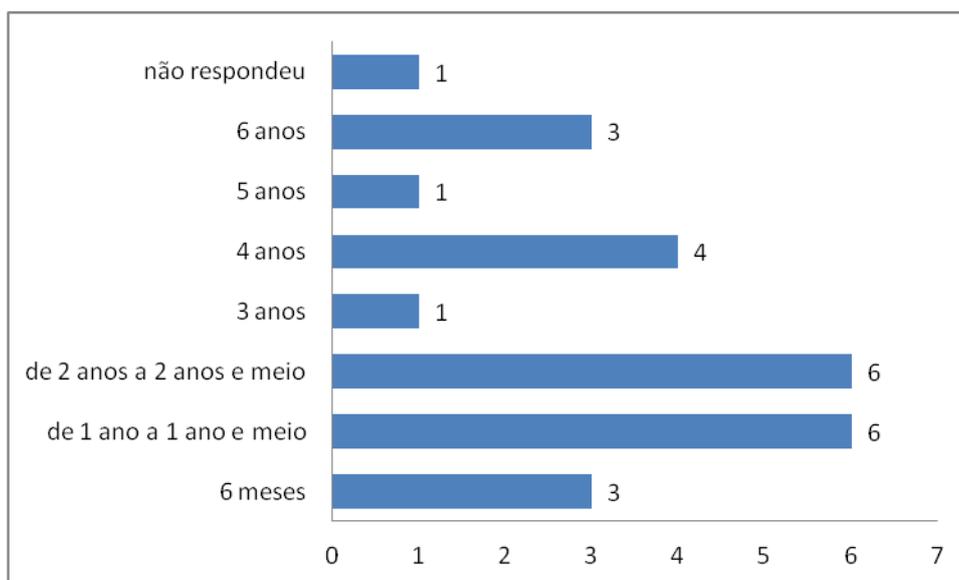
No tocante ao tipo de vínculo com a instituição, observamos que a maior parte desses profissionais (24 docentes) são efetivos e apenas 1 é professor substituto. Esse aspecto é importante, visto que o fato de quase todo o corpo docente ser composto de profissionais efetivos possibilita uma continuidade no trabalho desenvolvido. A maioria dos docentes tem como regime de trabalho a dedicação exclusiva, conforme o gráfico 11:

⁴⁹ É importante ressaltar que o nível de doutoramento pode estar relacionado com o plano de carreira docente.

Gráfico 11: N° de Docentes por Regime de Trabalho

Fonte: Elaboração de autora

Com base no gráfico 12, pode-se dizer que a maior parte dos docentes tem pouco tempo de atuação no PROEJA, 15 deles tem entre 6 meses a 2 anos e meio de atuação no PROEJA, o que nos permite afirmar que muitos ainda estão conhecendo e se adaptando à realidade do Programa.

Gráfico 12: N° de Docentes por Tempo de Atuação no PROEJA

Fonte: Elaboração de autora

Apenas 3 dos docentes pesquisados atuam somente no PROEJA, todos os demais atuam em outros cursos da instituição: 19 em cursos integrados; 8 em cursos concomitantes,

5 na licenciatura e, inclusive, 2 declararam atuar em todos os cursos oferecidos pela instituição. Pode-se supor que os docentes que atuam somente no PROEJA são das disciplinas técnicas em Informática, que em geral concentram sua carga horária especificamente no PROEJA. Os demais docentes atuam nos vários outros cursos oferecidos pelo Instituto.

No que se refere à formação, 24 docentes não possuem formação específica em EJA e 1 docente afirma ter realizado curso de atualização pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ). Tal informação é preocupante, na medida em que demonstra que esses profissionais apenas vivenciam na prática a experiência com o PROEJA, o que certamente traz implicações para o desenvolvimento do trabalho. Contudo, embora a maioria não possua formação em EJA, 8 declararam ter experiência com Educação de Jovens e Adultos: em EJA – ensino fundamental; em escola privada e Cursos do Cederj; no Estado do Rio de Janeiro em Escola Estadual João Tarcísio Bueno; no PROEJA – *campus* Maracanã; no governo do Estado e no município do Rio; e em EJA – ensino fundamental – anos finais. Observamos, assim, pouca experiência destes profissionais com a EJA – ensino médio, visto que boa parte das experiências concentram-se na EJA - ensino fundamental.

Quando perguntamos se eles consideram fundamental ter formação específica em EJA para atuar no PROEJA, 15 docentes responderam que sim, enquanto 10 docentes consideraram que esta formação não é necessária. No entanto, é preciso ressaltar que a falta desta formação possivelmente impacta na qualidade do trabalho desenvolvido com os jovens e adultos do PROEJA.

Quanto à escolha de atuar no Programa, 18 docentes responderam que não foi sua opção, enquanto 7 declararam que escolheram trabalhar no PROEJA. Um aspecto curioso é que embora a maioria deles não tenha escolhido atuar no Programa, todos os docentes declararam que pretendem continuar atuando no mesmo, o que pode ter relação com sua persistência e comprometimento em “fazer dar certo”.

Em relação ao desejo de continuar atuando no Programa foram dadas as seguintes justificativas:

Sim, mas não faço questão (DOCENTE do PROEJA).
Minha atuação como pesquisador tem como foco o PROEJA (DIRETOR de ENSINO e DOCENTE do IFRJ).
É um público diferenciado que requer uma dedicação diferente (DOCENTE do PROEJA).
Tenho boa interação com o público adulto e também por ser um desafio (DOCENTE

do PROEJA).
O programa possui uma série de problemas, mas não deixa de ser uma ação afirmativa. Não é um programa perfeito para jovens e adultos, mas é o começo (DIRETORA GERAL e DOCENTE do PROEJA).
Apesar de algumas dificuldades específicas gosto de trabalhar com o público da EJA (DOCENTE do PROEJA).
O retorno dos alunos é melhor. O interesse é maior. Os debates são mais maduros. A troca é maior (DOCENTE do PROEJA).
A modalidade EJA me proporciona experiências diferenciadas durante as aulas (DOCENTE do PROEJA).
Considero um desafio muito estimulante do ponto de vista humano e profissional (DOCENTE do PROEJA).
Considero o papel social desse curso muito importante (DOCENTE do PROEJA).
Não acredito que seja ruim trabalhar no PROEJA, no entanto a abordagem é diferenciada e o programa precisa sofrer adaptações (DOCENTE do PROEJA).
Gosto de ministrar aula para este segmento (DOCENTE do PROEJA).
Tenho conseguido aprimorar minhas práticas pedagógicas e, ainda, tenho grande satisfação com este trabalho (DOCENTE do PROEJA).
Além de gostar da modalidade, meu curso não existe de forma regular na instituição. (COORDENADORA do PROEJA e DOCENTE).

Através destes relatos pode-se perceber que um conjunto de fatores contribui para a preferência dos docentes de trabalhar com o PROEJA, entre eles: o desafio que o Programa representa, a experiência que ele proporciona, a importância do seu papel social e a interação com o público da EJA. Contudo, fica claro também em algumas falas a existência de dificuldades e problemas por eles enfrentados.

Gostaria de acrescentar que, a despeito de todas as dificuldades e frustrações, sinto-me muito motivada a trabalhar no PROEJA. De um modo geral, os alunos são interessados e até gratos em sua postura, demonstrando valorizar o professor. Costumam ser respeitosos e carinhosos. Acredito que a raiz dos problemas está na grande deficiência acadêmica com que os alunos chegam à escola, além da expressiva variedade etária entre os mesmos. Os professores sentem dificuldade de adequar as metas do Programa à heterogeneidade da turma, assim como à realidade dos educandos. Outro fator de desestímulo é a expectativa geral, por parte dos próprios alunos e da escola, de que sua aprovação seja facilitada, visando evitar o abandono. A verdade é que se fôssemos cobrar de todos um aprendizado real e efetivo do conteúdo constante do ementário, poucos seriam aprovados. Contudo, acredito que, para o professor, esse quadro desfavorável possa ser um estímulo para que busque caminhos que permitam ao aluno se encontrar nesse Projeto, um meio de real crescimento pessoal e profissional (DOCENTE do PROEJA).

Quando perguntamos se, de modo geral, os docentes que atuam no PROEJA têm satisfação em atuar no Programa, 7 responderam que sim, apontando que de alguma forma os docentes se realizam no trabalho com o PROEJA, entretanto, 18 responderam que não, apresentando as seguintes explicações:

Acredito que a maioria não, e tenho essa opinião diante da conversa com os colegas. Mas se o curso fosse modificado em alguns aspectos, acho que a opinião seria diferente (DOCENTE do PROEJA).
A insatisfação na minha perspectiva é produto da não formação dos professores para atuar nessa modalidade específica. A maioria dos professores gostaria de ter alunos prontos (DIRETORA GERAL e DOCENTE do PROEJA).
A dificuldade de aprendizagem dos alunos do PROEJA ajuda na preferência dos professores por outros cursos (DOCENTE do PROEJA).
Porque normalmente os docentes não têm formação e estrutura para atuar no Programa (DIRETOR DE ENSINO e DOCENTE).
Se sentem desmotivados (DOCENTE do PROEJA).
Creio que pelo perfil menos favorecido do público (DOCENTE do PROEJA).
Em conversa com os colegas percebo que há um certo incômodo por parte dos docentes em não conseguir atingir o “nível” que gostaria (DOCENTE do PROEJA).
Pela conversa na sala dos professores muitos acham que esse tipo de modalidade não é importante (DOCENTE do PROEJA).
Muitos colegas reclamam (DOCENTE do PROEJA).
De modo geral, os colegas consideram as turmas do PROEJA fracas, mas não se incomodam em lecionar para o mesmo grupo se for no PRONATEC (DOCENTE do

PROEJA).
De um modo geral, os profissionais se sentem frustrados por não acreditarem na efetividade do curso, assim como também não avaliam de forma positiva os resultados de sua atuação (DOCENTE do PROEJA).
Encontram muitas dificuldades em adaptar a metodologia (COORDENADORA do PROEJA e DOCENTE).
O que percebo na maioria dos colegas é uma certa desmotivação devido às dificuldades de aprendizagem de alguns (DOCENTE do PROEJA).
Pelo contrário. Existe um descrédito generalizado em relação ao curso (DOCENTE do PROEJA).

Um aspecto que merece destaque é que fica explícito nos discursos uma contradição: quando os docentes respondem pelos colegas, expressam a insatisfação da maioria em trabalhar no Programa, por outro lado, quando respondem por si próprios, todos declaram o desejo de continuar atuando no PROEJA. Tal constatação nos leva a questionar: será que o problema estaria no outro? Seria uma forma de não se responsabilizar pelos problemas do Programa? Ou ainda: quem seria “o outro”, se os dados informam que todos estariam satisfeitos em atuar no PROEJA? Através das respostas percebe-se que muitos dos apontamentos são desafios comuns aos docentes, mas que não são fáceis de serem assumidos, pois, muitas vezes, carregam uma visão negativa da modalidade EJA em função de seu público, mascarando certo preconceito.

Algumas falas demonstram ainda que muitos se sentem desmotivados frente às inúmeras dificuldades encontradas, entre elas: adaptação da metodologia ao público, dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos, incômodo por não atingir o nível que gostariam e frustração pela atuação diante da falta de formação.

Em muitos relatos também percebe-se certo preconceito e desconforto de alguns professores com a modalidade EJA e com o seu público que, no geral, é das camadas populares mais desfavorecidas e que segundo eles, apresenta grandes dificuldades de aprendizagem. Um deles chega a afirmar que muitos colegas acham que esta modalidade não é importante.

Uma das formas mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre ele ou ela um estigma, um preconceito. Quando o fazemos, anulamos a pessoa e só vemos o reflexo de nossa própria intolerância. Tudo aquilo que distingue a pessoa, tornando-a um indivíduo; tudo o que nela é singular desaparece. O estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos (SOARES; BILL & ATHAYDE, 2005, p. 175).

Percebe-se que, de modo geral, há uma frustração diante desse público, visto que muitos “gostariam de ter alunos prontos”. A fala de um docente, inclusive, ilustra a insatisfação dos docentes em trabalhar com “turmas fracas”, como são consideradas as turmas do PROEJA, dando a entender que o lugar ideal para esses alunos é o PRONATEC⁵⁰, e não um programa como o PROEJA. Mas, por trás desta lógica, cabe refletirmos quais os reais motivos fariam com que estes alunos fossem vistos como sujeitos pelos docentes no PRONATEC e não num Programa como o PROEJA.

Assim, é possível perceber que grande parte da insatisfação no trabalho com o PROEJA é em função do seu público, que é definido por muitos docentes como:

Carente (DOCENTE do PROEJA).
Aluno das camadas populares que tem precários conhecimentos formais (DOCENTE do PROEJA).
Não são alunos com base nenhuma das séries anteriores (DOCENTE do PROEJA).
Competente, porém desacreditado (DOCENTE do PROEJA).
Populares com expectativa de melhoria em seus rendimentos financeiros (DOCENTE do PROEJA).
Carente social e técnico (DOCENTE do PROEJA).

⁵⁰ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado em 26 de outubro de 2011 pelo governo federal. Tem como principal objetivo “ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011). Instituído pela Lei nº 12.513/2011, “prevê o financiamento público em organizações privadas, com prioridade para as do sistema “S”, para que estudantes do ensino médio propedêutico público estadual possam fazer cursos técnicos na forma concomitante nessas organizações e também cursos de curta duração formação profissional inicial e continuada (FIC) para jovens e adultos trabalhadores. Nesse sentido, ao financiar cursos de curta duração, com natureza compensatória e de forma fragmentada, o PRONATEC tem concepção e prática oposta ao fortalecimento das concepções da integração e formação humana integral que vem sendo desenvolvidos na construção do ensino médio integrado e de outras políticas educacionais em curso, como é o caso do PROEJA”. (Moção sobre o PRONATEC: apoio à Carta de Natal 2013 (apresentada pelos GTs 9 e 18) 36ª Reunião Anual da Anped. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-pos-graduacao/stricto-sensu/ppgep/documentos/mocao-de-apoio-a-carta-de-natal>.

Oriundo de camadas mais baixas, escolaridade muito baixa, com poucas possibilidades de inserção profissional na área proposta (DOCENTE do PROEJA).
Na maioria das vezes, aluno com muitas dificuldades de aprendizado devido ao grande tempo de afastamento de uma sala de aula (COORDENADORA do PROEJA e DOCENTE).

Pode-se perceber que com base na visão de muitos docentes o aluno do PROEJA é “desacreditado”, “carente”, “sem base”, “com má formação”, e “com poucas possibilidades de inserção profissional”.

Para alguns docentes, em função da heterogeneidade do seu público não é possível definir o aluno do PROEJA.

Impossível definir “o aluno” já que o público é muito heterogêneo (DOCENTE do PROEJA).
Bastante heterogêneo. Existe aquele que busca o ensino técnico em informática; existe aquele que apenas quer concluir o 2º grau; existe aquele que quer apenas o diploma, mas sem demandar muito esforço e tempo; tem aqueles que buscam uma ocupação (DOCENTE do PROEJA).
É difícil fechar uma definição, uma vez que há diversos perfis de aluno convivendo nas turmas de PROEJA (DOCENTE do PROEJA).

Por outro lado, muitos docentes admitem que estes alunos são “esforçados”, “competentes”, “interessados em aprender”, “aluno trabalhador que busca inserção profissional”, embora reconheçam também as suas dificuldades.

Esforçado (DOCENTE do PROEJA).
Esforçado, porém, com dificuldades (DOCENTE do PROEJA).
Um indivíduo que tem esperança de crescimento social, intelectual e econômico (DIRETOR DE ENSINO e DOCENTE).
Um aluno trabalhador, que busca retomar sua vida escolar ao mesmo tempo que busca uma formação profissional (DOCENTE do PROEJA).
Possuem má formação do nível básico, contudo têm interesse em conquistar algo melhor (DOCENTE do PROEJA).
Muito interessado em aprender, mas ao mesmo tempo com muitos problemas de

letramento básico (DOCENTE do PROEJA).
--

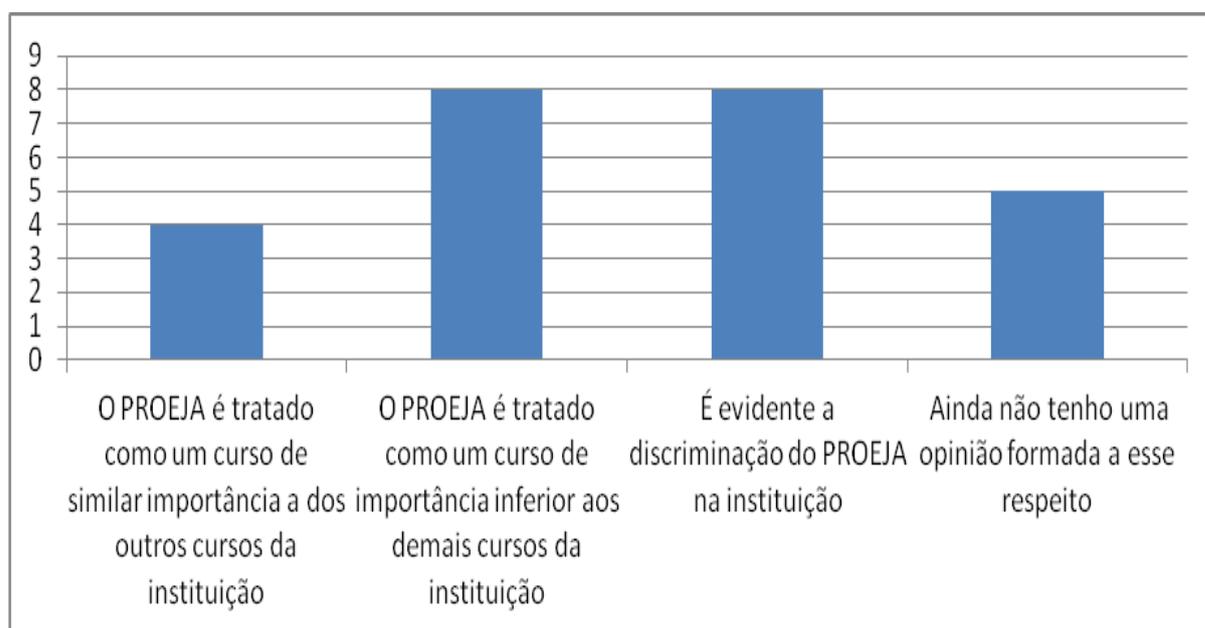
Os alunos de idade mais avançada mostram-se dispostos e felizes por estarem novamente na escola, embora tenham maiores dificuldades (DIRETORA GERAL e DOCENTE do PROEJA).

Paradoxalmente, embora muitas respostas expressem um preconceito em relação ao público do PROEJA, 23 docentes avaliaram como positiva a presença da modalidade EJA neste Instituto, chegando inclusive a reconhecer que: “incluir socialmente é uma obrigação de uma instituição com o porte do IFRJ”, bem como a importância de “mostrar que a escola pública é para todos”. Todavia, chama atenção a fala da Coordenadora do PROEJA, que declarou que considera a presença da modalidade positiva no Instituto, “embora o Instituto não dê o devido valor”.

Por outro lado, 2 docentes declararam que a presença da modalidade EJA neste Instituto é negativa. Um deles afirmou que:

Não existe uma proposta específica para o curso, nem formação adequada para os professores. Fica tudo meio perdido, fora do lugar (DOCENTE do IFRJ).

Quando perguntamos sobre o tratamento destinado ao PROEJA no Instituto, 8 docentes declararam que o PROEJA é tratado como um curso de importância inferior aos demais cursos da instituição e 8 docentes declararam que é evidente a discriminação do PROEJA na Instituição, o que indica que a maioria dos docentes (16) reconhecem a existência de um “preconceito institucional” em relação ao PROEJA.

Gráfico 13: N° de docentes e opinião em relação ao tratamento destinado ao PROEJA

Fonte: Elaboração da autora

Quando perguntamos qual o maior desafio pedagógico encontrado no trabalho com o PROEJA muitas falas nos fazem perceber que os principais desafios também estão relacionados ao público em questão. Novamente aparece como grande desafio a dificuldade de lidar com a heterogeneidade dos alunos em função das diferentes idades e interesses, bem como a adequação da linguagem e dos conteúdos a este público. A Coordenadora do PROEJA afirmou que o principal desafio pedagógico para o desenvolvimento de seu trabalho é a falta de interesse por parte dos alunos. Os docentes também destacaram entre outros aspectos: a falta de base e a dificuldade intelectual dos alunos.

Desta forma, o acúmulo de deficiências acadêmicas dos alunos representa um forte empecilho para o desenvolvimento do trabalho com o PROEJA. Tais limitações, muitas vezes, não permitem que o conteúdo seja dado no ritmo pretendido de forma a garantir o cumprimento do estabelecido pelo programa de conteúdos do curso. Repensar práticas e metodologias considerando as limitações e especificidades desses sujeitos de forma a promover o sucesso escolar tem sido um grande desafio para os docentes.

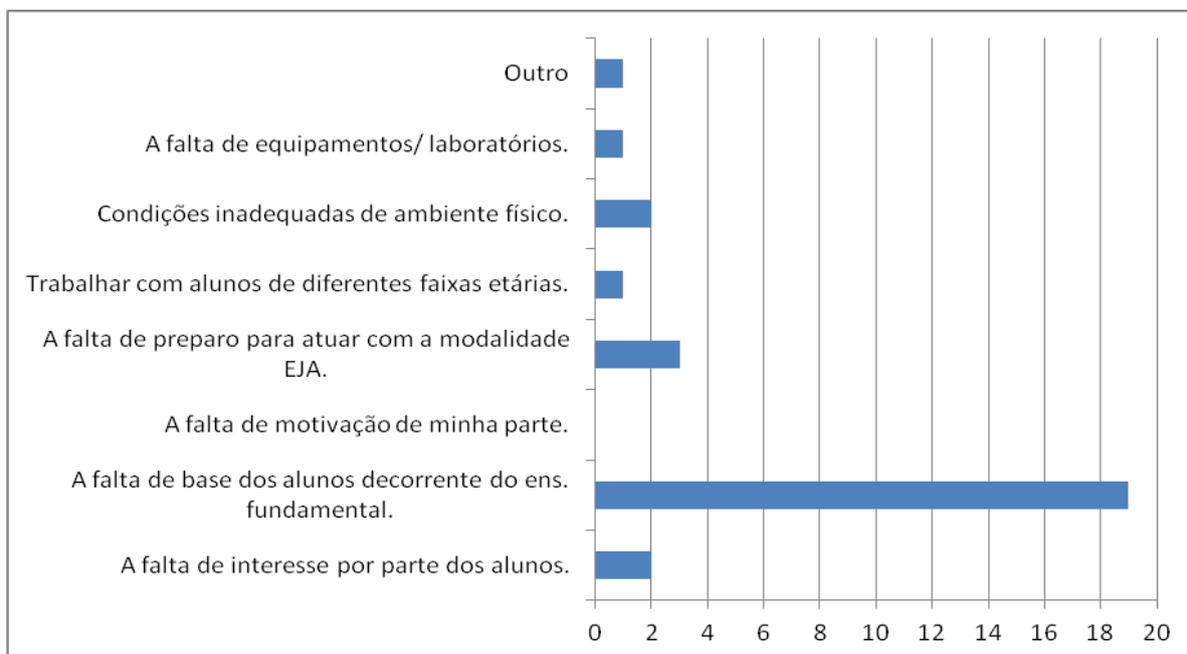
Assim, é possível perceber que muitos docentes não conseguem obter os resultados esperados no trabalho com o PROEJA, e como consequência disso, apontam a incerteza quanto ao futuro profissional desses alunos e ao êxito da sua atuação enquanto técnicos após a conclusão do Programa.

Além de ser considerada um dos maiores desafios pedagógicos, a falta de base dos alunos decorrente do ensino fundamental aparece também como principal problema enfrentado no PROEJA pelos docentes (19).

Sobre este aspecto Moura e Henrique (2012) destacam que o descompasso entre o grau de escolaridade e o domínio do conhecimento que os estudantes têm de fato é um grande desafio do PROEJA. Embora grande parte dos alunos do PROEJA já possuam ensino médio, percebemos através dos depoimentos dos professores que esta é uma realidade a ser enfrentada. Contudo, no caso do PROEJA, é preciso reconhecer que:

No campo da prática pedagógica, suas implicações vão desde a produção de um novo paradigma epistemológico com desdobramentos pedagógicos e curriculares até a modificação do olhar em relação a essas populações, em geral, invisíveis, no cotidiano escolar (MOLL, 2010, p. 137).

Gráfico 14: N° de docentes e principal problema enfrentado no PROEJA



Fonte: Elaboração da autora

Com relação ao nível de exigência dos professores, a maioria dos docentes (11) acredita que eles deveriam exigir mais dos alunos, 1 declarou que os docentes deveriam exigir muito mais dos alunos, 2 declararam que os docentes deveriam exigir menos, 1 declarou que os docentes deveriam exigir muito menos, 9 declararam que os docentes exigem na medida certa e 1 não respondeu. A maioria dos docentes (16) também declarou que não utiliza

material didático específico no PROEJA. Com relação à metodologia de ensino, 12 afirmaram utilizar uma metodologia diferente da que adota nos cursos regulares, 12 declararam que fazem uma adaptação da metodologia que utilizam nos cursos regulares e 1 admitiu que utiliza praticamente a mesma que adota nos cursos regulares.

De maneira geral, pode-se dizer que os docentes compreendem minimamente a proposta do PROEJA. Contudo, a falta de formação específica dos docentes que atuam no PROEJA se traduz num entendimento limitado e reduzido de sua proposta por parte de alguns profissionais. Um dos docentes, inclusive admitiu não conhecer a proposta do PROEJA. A maioria dos docentes (14) acredita que os colegas compreendem em parte a proposta do Programa, que segundo eles é:

Inclusão das camadas populares (DOCENTE do PROEJA).

Promover o ensino médio e técnico àqueles que não conseguiram o médio dentro da idade regular e prepará-los ao mercado de trabalho (DOCENTE do PROEJA).

Que os alunos sejam inseridos no contexto educacional a que eles têm direito (DOCENTE DO PROEJA).

Entendo que o Projeto tem uma proposta de inclusão social (DOCENTE do PROEJA).

Trabalho social mais do que a formação técnica (DOCENTE do PROEJA).

É uma proposta que visa o aumento da escolaridade do indivíduo e ao mesmo tempo oferecer uma formação profissional (DIRETOR de ENSINO e DOCENTE do PROEJA).

Elevação da escolaridade e ensino profissionalizante para o público que teve sua formação interrompida (COORDENADORA do PROEJA e DOCENTE).

Entendo como uma forma de possibilitar o acesso à escolaridade a quem não teve no tempo regular (DOCENTE do PROEJA).

Aumento de escolaridade, inserção profissional e inserção social. A meu ver o segundo raramente acontece (DOCENTE do PROEJA).

Inserção e reinserção dos jovens e principalmente dos adultos no ambiente escolar – socialização e aprendizagem (DIRETORA GERAL e DOCENTE do PROEJA).

Inclusão (DOCENTE do PROEJA).

Podemos perceber que embora muitas das respostas estejam relacionadas ao princípio da inclusão previsto pelo Documento Base do PROEJA, apenas dois dos docentes ressaltaram a inclusão claramente como proposta do Programa.

Quando perguntamos a opinião dos docentes sobre o princípio da inclusão, 16 responderam que a proposta é boa, mas que na prática não acontece uma inclusão efetiva das camadas populares no PROEJA, dando justificativas como:

Ainda poucos alunos conseguem seguir a carreira (DOCENTE do PROEJA).

Devido às exigências profissionais, muitos alunos não conseguem se manter na escola e, conseqüentemente, não se formam (DOCENTE do PROEJA).

Por conta da evasão do curso que é significativa (DOCENTE do PROEJA).

O conteúdo proposto é facilitado em sua apresentação e cobrança e os alunos não crescem em seu aprendizado tanto quanto necessário para serem competitivos. Entretanto, tenho observado algumas (poucas) exceções (DOCENTE do PROEJA).

Ainda temos poucos resultados favoráveis, mas de qualquer maneira estamos progredindo (DIRETORA GERAL e DOCENTE do PROEJA).

Devido à alta taxa de evasão, material didático inexistente, carência na formação continuada de docentes e estrutura física inadequada (DIRETOR DE ENSINO e DOCENTE do PROEJA).

Muitas vezes eles precisam escolher entre estudar ou trabalhar; o incentivo financeiro da bolsa não supre suas necessidades escolares (COORDENADORA do PROEJA e DOCENTE).

A partir destes depoimentos, é possível perceber que muitos docentes justificam a não efetividade da proposta de inclusão por conta da evasão. Um deles chega inclusive a afirmar que:

O índice de evasão é alto porque a instituição não está preparada para receber alunos trabalhadores (DOCENTE do IFRJ).

Algumas transcrições revelam que a abordagem do curso não está adequada para o público em questão, não atendendo às suas necessidades, e acaba criando um distanciamento entre os alunos e o curso, gerando até mesmo a exclusão desses sujeitos. Além disso, alguns docentes também apontam o preconceito em relação aos alunos da EJA como produtor de exclusões.

Falta fazer a ligação entre o aluno que entra e o profissional que deve sair, desde o primeiro momento (DOCENTE do PROEJA).

Em muitos casos o próprio público alvo desconhece a existência do curso. E em outro caso a abordagem do curso não é a mais adequada (DOCENTE do PROEJA).

Não acontece porque temos no IFRJ um modelo de curso técnico profissionalizante bastante exigente, que por sua vez, acaba excluindo muitos alunos afastados da sala de aula, ou com base fraca, pois não foram aprovados em nenhum processo seletivo (DOCENTE do PROEJA).

Falta parceria do Estado (governo federal) com empresas que absorvam os alunos de forma significativa. Além disso, há o preconceito em receber os estagiários do PROEJA (DOCENTE do PROEJA).

Falta de proposta adequada, professores sem formação para o curso, estudantes sem interesse pela área técnica. A instituição segrega o curso e seus alunos (DOCENTE do PROEJA).

Os professores da EJA devem ser capazes de identificar o potencial de cada aluno. Isto raramente acontece! Os alunos vivenciam problemas como preconceito e apresentam dificuldades de conciliar trabalho, colégio e família (DOCENTE do PROEJA).

A fala de um docente explicita ainda que o ensino oferecido no PROEJA não tem a devida qualidade.

Porque o ensino que tem sido oferecido não tem a devida qualidade e não atende a real necessidade do público alvo da proposta (DOCENTE do PROEJA).

A construção de uma educação de qualidade é um fenômeno complexo e abrangente, que exige a compreensão de que:

[...] a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem ser considerados os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, o desenvolvimento de potencialidades individuais e coletivas, locais e regionais, ou seja, os processos ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares, que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (CONAE, 2010, p. 47).

Se num primeiro momento a maior parte dos docentes afirmou que a inclusão no PROEJA não acontece na prática, contraditoriamente, quando perguntamos se a inclusão das camadas populares tem ocorrido com sucesso no *campus* Duque de Caxias, 16 docentes responderam que sim. Contudo, alguns se referiram exclusivamente à questão do acesso:

Porque o público parece ser exatamente este (DOCENTE do PROEJA).

Grande parte dos alunos é da comunidade (DOCENTE do PROEJA).

O sistema de sorteio das vagas possibilita isso (DOCENTE do PROEJA).

Nossos alunos são todos das classes populares (DOCENTE do PROEJA).

No entanto, é necessária maior divulgação (DOCENTE do PROEJA).

Algumas considerações demonstram certo otimismo por parte de alguns docentes em relação ao trabalho que vem sendo desenvolvido no PROEJA. Todavia, apontam também a necessidade da persistência no trabalho, da busca de novas metodologias e de maior divulgação do curso.

Acredito que devemos caminhar na busca de novas metodologias, na busca de um melhor trabalho com o nosso grupo alvo (DOCENTE do PROEJA).

Vi muitos alunos mudarem suas vidas para melhor em função do que alcançaram no curso (DOCENTE do PROEJA).

Acredito na inclusão e na determinação e persistência do grupo responsável pela mesma. O trabalho é duro, mas possível (DIRETORA GERAL e DOCENTE do PROEJA).

Mesmo com dificuldades alunos conseguem concluir com êxito (DOCENTE do PROEJA).

Parte dos alunos formados aqui consegue um lugar no mercado de trabalho. Isso, a meu ver, é bastante positivo (DOCENTE do PROEJA).

Entretanto, o relato de um docente chama atenção para a forma como essa inclusão têm ocorrido.

Tem ocorrido, mas ainda não com o sucesso esperado. Inclusão de camadas populares em um curso técnico aplicado pode gerar bastante exclusão (DOCENTE do PROEJA).

Os docentes (8) que afirmaram que a inclusão não ocorre com sucesso no *campus* Duque de Caxias apresentaram as seguintes justificativas:

Não acredito porque da forma com que o PROEJA tem sido conduzido, não está sendo oferecida a essas pessoas uma educação de qualidade (DOCENTE do PROEJA).

O sucesso está sendo ameaçado pela evasão que é muito grande (DIRETOR de ENSINO e DOCENTE do PROEJA).

Eles chegam de camadas populares, mas não permanecem e não conseguem uma mobilidade social através do curso (DOCENTE do PROEJA).

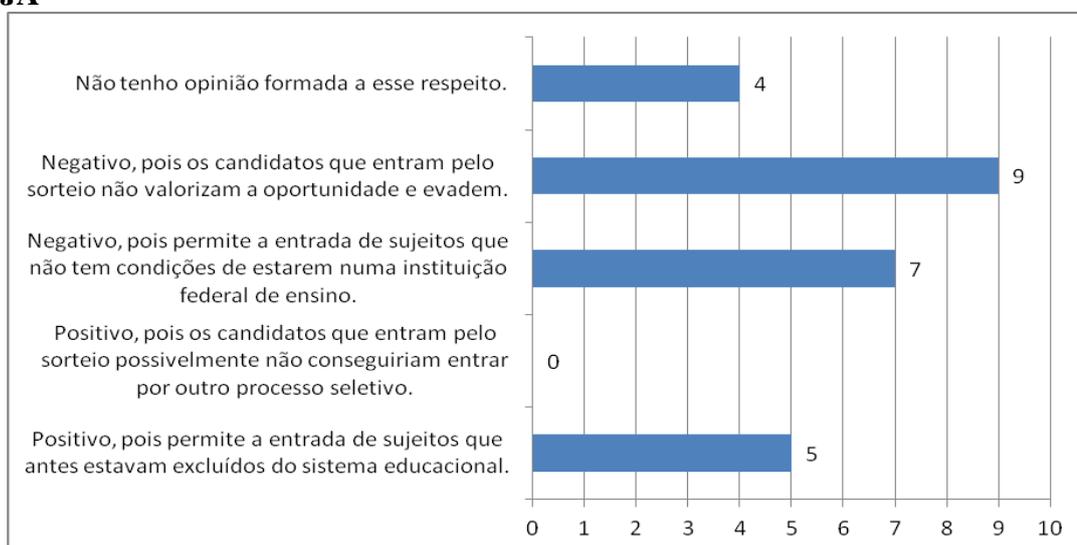
As camadas mais populares possuem muitas dificuldades, inclusive, financeiras para acompanharem o curso, como locomoção (COORDENADORA do PROEJA e DOCENTE).

Em função da falta de base dos alunos, os professores facilitam a aprovação dos mesmos sem que tenham o conhecimento esperado. Além disso, vários alunos não têm como objetivo a inserção no mercado de trabalho. Entretanto, avalio que o Projeto tenha trazido bons frutos para diversos discentes, no que toca à sua autoconfiança, autoimagem e, mesmo, academicamente (DOCENTE do PROEJA).

Novamente a fala de um docente afirma que a educação oferecida pelo PROEJA não tem a devida qualidade, pela forma como o Programa está sendo conduzido. Isso pode indicar que a qualidade do ensino ofertado para os cursos regulares não é a mesma quando se trata do PROEJA, que é um curso voltado para jovens e adultos das camadas populares. A partir das transcrições percebemos que alguns fatores dificultam a efetividade da proposta de inclusão no PROEJA, entre eles está o que é considerado um grande problema da EJA: a evasão.

A evasão aparece inclusive como aspecto negativo da entrada de candidatos ao PROEJA por meio de sorteio. Segundo a maioria dos docentes os alunos que entram no PROEJA por sorteio não valorizam a oportunidade e evadem, como mostra o gráfico 15.

Gráfico 15: N° de docentes e opinião sobre o sorteio como forma de acesso dos alunos ao PROEJA



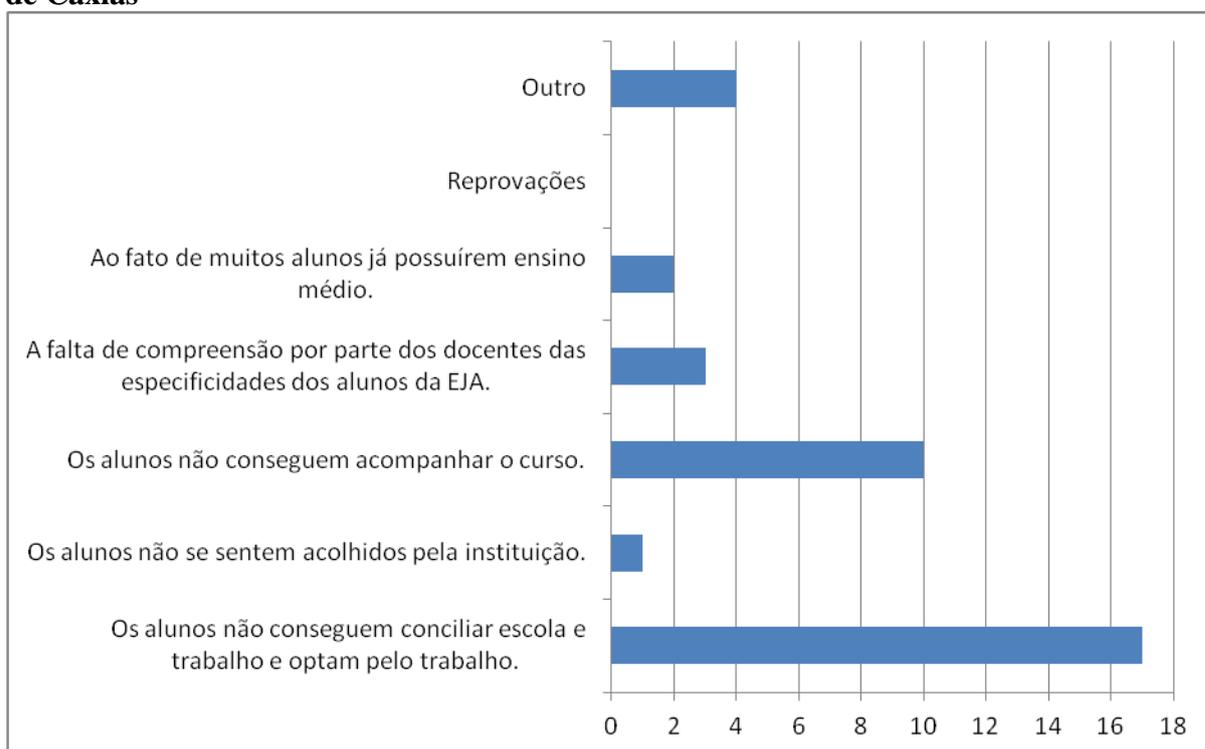
Fonte: Elaboração da autora

Por outro lado, é importante destacar que há uma grande expectativa por parte de muitos docentes de que com a passagem da forma de acesso de sorteio para prova escrita haja uma mudança no perfil do público do PROEJA, visto que muitos acreditam que os candidatos que forem selecionados pela prova apresentarão um nível de conhecimentos maior do que aqueles oriundos de sorteio. Este fato demonstra certa preferência por um outro perfil de alunado. Embora o PROEJA se trate de um curso de ensino médio técnico, que supõe que alunos que concluíram o ensino fundamental deveriam chegar a este nível com conhecimentos correspondentes, em muitos casos não é o que acontece na prática. Contudo, ao invés de se pensar num tipo ideal de sujeito que deveria estar apto para ingressar no Programa, é crucial considerar a real demanda da modalidade EJA no país.

Quando interrogados sobre a que fatores eles atribuem o elevado índice de evasão no *campus* Duque de Caxias, 17 docentes afirmaram que os alunos não conseguem conciliar escola e trabalho e optam pelo trabalho.

A relação conflitante entre a necessidade de o sujeito trabalhar e estudar concomitantemente, exigindo que o aluno falte às aulas ou até interrompa os estudos, é vivida pela escola como “o problema da EJA” e o grande obstáculo para que a aprendizagem aconteça (CARMO, 2011, p. 171).

Gráfico 16: N° de docentes e possíveis fatores da evasão no PROEJA no *campus* Duque de Caxias

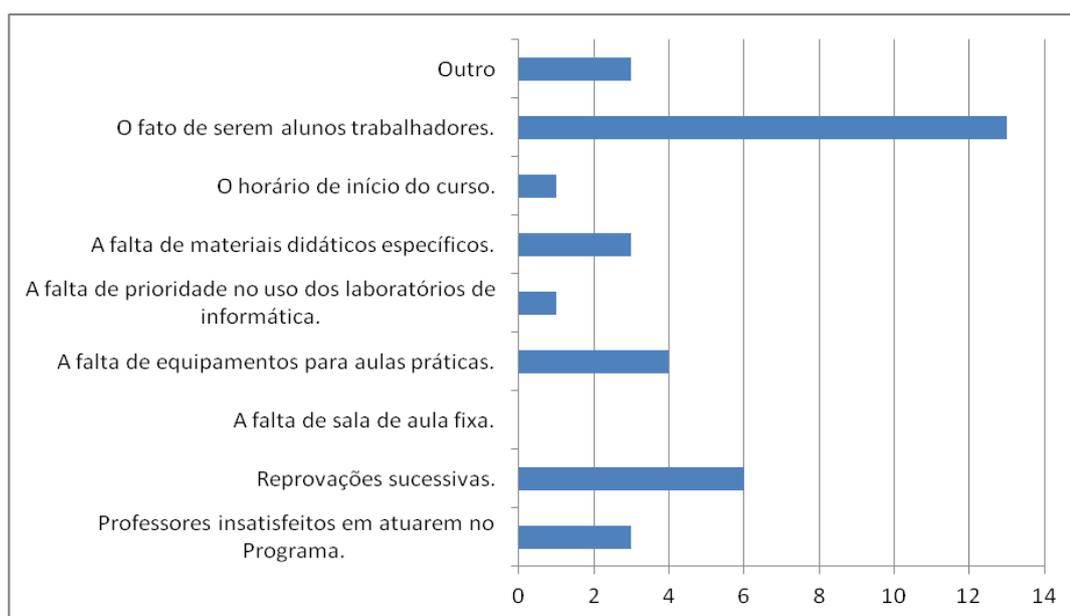


Fonte: Elaboração da autora

O fato de serem alunos trabalhadores aparece mais uma vez como fator que mais desmotiva os alunos a permanecerem no Programa segundo os docentes, como mostra o gráfico. É destacado que a difícil jornada diária enfrentada por muitos alunos gera cansaço, atrasos e afeta diretamente o desempenho acadêmico desses sujeitos. Entretanto, deve-se considerar também que tendo em vista a realidade de vida de vários estudantes da EJA, o retorno aos estudos só é possível em virtude do fato de estar trabalhando. Nesse sentido, o trabalho ganha nova representatividade: é um grande dificultador e, ao mesmo tempo, é o que viabiliza, muitas vezes, o retorno dos estudantes da EJA à escola.

[...] as exigências de um mercado de trabalho moderno, que necessita cada vez mais de mão de obra qualificada, e a pequena remuneração disponível para os empregos de baixa qualificação, trazem novamente esse sujeito ao espaço escolar. Em outras palavras, a dimensão social do trabalho tanto leva os jovens e adultos a largarem a escola quanto a retornarem à mesma (NAIFF, NAIFF, 2008, p. 404 *apud* CARMO, 2011, p. 171).

Gráfico 17: N° de docentes e principal fator que desmotiva os alunos a permanecerem no PROEJA



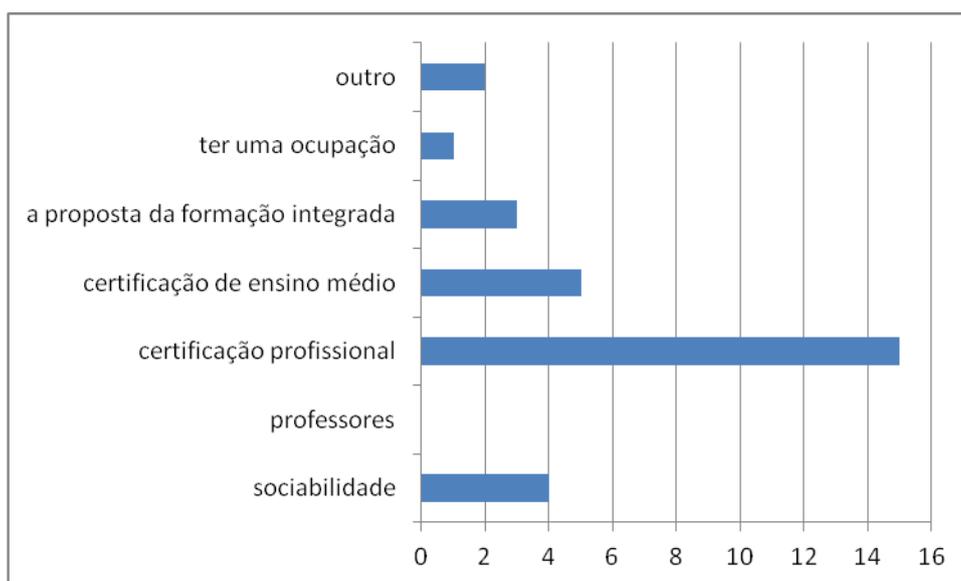
Fonte: Elaboração da autora

A fala de um docente também ressalta outros aspectos preocupantes e que, em sua visão, desmotivam os alunos:

Prefiro generalizar alguns itens e dizer que fatores físicos (falta de salas, limitações nos equipamentos), falta de professores e falsas expectativas levam ao abandono (DOCENTE do PROEJA).

Quando interrogados sobre qual o principal motivo da permanência dos alunos no PROEJA, 15 docentes afirmaram que seria a certificação profissional, o que pode ter relação com o desejo desses alunos de se inserirem no mercado de trabalho, ou da busca por melhoria profissional.

Gráfico 18: N° de docentes e principal motivo da permanência dos discentes



Fonte: Elaboração da autora

Entretanto, um aspecto preocupante é que quando perguntamos aos docentes se em sua opinião os alunos que se formam no PROEJA estão preparados para se inserirem no mercado de trabalho, a grande maioria (17) respondeu que não e 2 não souberam responder. Apenas 6 docentes afirmaram que os alunos estão preparados para esta inserção, o que demonstra a baixa expectativa dos docentes em relação ao futuro profissional destes alunos.

O curso é bom, os professores são qualificados (DOCENTE do PROEJA).

No momento atual os alunos estão em progressão, apesar dos poucos recursos. Existe uma boa expectativa em relação à inclusão do aluno formado no mercado de trabalho (DOCENTE do PROEJA).

A conclusão do curso deve indicar que o aluno está apto para a inserção no mercado de trabalho (DOCENTE do PROEJA).

Assim como outros profissionais acredito na sua formação (DOCENTE do PROEJA).

Os docentes que afirmaram que os alunos não estão preparados para se inserirem no mercado de trabalho apresentaram as seguintes justificativas:

Embora haja um percentual mínimo que está preparado, a maioria não está (DOCENTE do PROEJA).

Por conciliar educação com trabalho, tem dificuldade de ter um maior aproveitamento (DOCENTE do PROEJA).

Falta de experiência (DOCENTE do PROEJA).

Embora um pequeno percentual no final consiga isso (DOCENTE do PROEJA).

A dificuldade em realizar estágio em um mercado em crescimento, a meu ver demonstra a falta de preparo (DOCENTE do PROEJA).

A maioria dos alunos não sai preparada, porém há aqueles que, usando de todos os recursos que a escola oferece, conseguem uma boa convocação no mercado (DOCENTE do PROEJA).

Salvo raras exceções, não se apropriam dos conceitos necessários (DOCENTE do PROEJA).

Os alunos apresentam insegurança por se acharem incapazes de serem bem sucedidos profissionalmente (DOCENTE do PROEJA).

Com exceção de alguns alunos mais jovens e já familiarizados com a área, a maioria dos alunos não tem competitividade para o mercado (DOCENTE do PROEJA).

A maioria não. São poucos os que conseguem (COORDENADORA do PROEJA e DOCENTE).

Os alunos precisam buscar mais qualificação profissional (DOCENTE do IFRJ).

Por meio destas respostas, percebe-se que várias questões apontadas pelos docentes, como por exemplo, a insegurança dos alunos, a falta de experiência, falta de competitividade para o mercado, a dificuldade de conseguir estágio e a condição de alunos-trabalhadores centralizam nos alunos a responsabilidade de inserção/ não inserção no mercado de trabalho. É como se o sucesso no mercado de trabalho após o curso dependesse apenas do mérito individual, desconsiderando-se toda uma realidade social excludente.

Apenas um docente, que afirmou que os alunos estão preparados para se inserirem no mercado de trabalho considerou tal realidade, destacando inclusive que:

O mercado é que não está disposto em muitos casos a receber profissionais com este perfil (DOCENTE do PROEJA).

Alguns relatos até mesmo culpabilizam estes alunos por não conseguirem se apropriar dos conceitos considerados necessários para obterem êxito neste processo. Poucos são os comentários que também de certa forma compartilham esta responsabilidade com a escola.

A formação não é apropriada para a realização de atividades específicas (DOCENTE do PROEJA).

Creio que o curso na área de informática não atende ao interesse da maioria dos alunos (DOCENTE do PROEJA).

Número de aulas práticas insuficientes e materiais (recursos) precários (DOCENTE do PROEJA).

Poucos alunos. Acho que o caráter assistencialista do curso acaba atrapalhando o seu desenvolvimento (DOCENTE do PROEJA).

Na opinião da maior parte dos docentes (9) muitos alunos repensam a decisão de concluir o curso pois ao longo do curso chegam à conclusão de que não vão atuar na área de informática e de que na realidade, só queriam o ensino médio. Em segundo lugar, pois têm dúvidas quanto ao ingresso no mercado de trabalho. Um docente apresenta para esta questão uma resposta polêmica que aponta para o caráter elitista dessas instituições. Segundo ele os alunos do PROEJA:

São expulsos pelo vício elitista da instituição (DOCENTE do PROEJA).

Com relação aos fatores que mais têm contribuído para a permanência dos discentes, em primeiro lugar a maioria dos docentes destacou a bolsa auxílio do PROEJA conforme mostra o gráfico 19. Em segundo lugar, os docentes ressaltaram o interesse pessoal, a determinação e a vontade dos alunos de concluírem o curso como importante fator para a permanência.

Interesse pessoal. Na verdade, todas as ajudas são importantes, mas o interesse do aluno é fundamental (DOCENTE do PROEJA).

Acho que todas as alternativas acima contribuem, mas incluo na lista o próprio desejo do aluno de chegar ao fim (DOCENTE do PROEJA).

A busca por uma melhor condição social e econômica (DOCENTE do PROEJA).

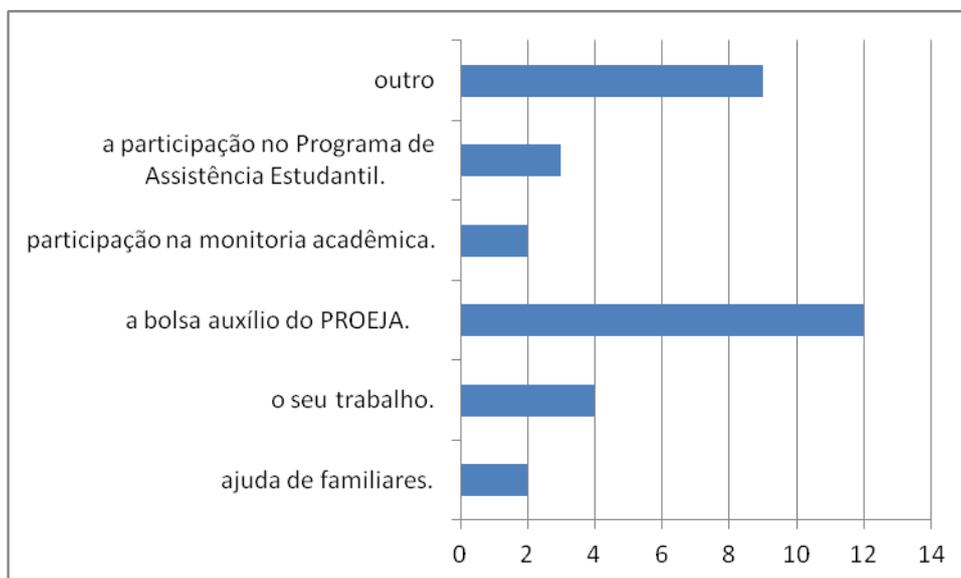
A vontade de concluir o curso, como forma de melhoria profissional (DOCENTE do PROEJA).

Força de vontade e determinação pessoal (DOCENTE do PROEJA).

O interesse do aluno em se formar (DOCENTE do PROEJA).

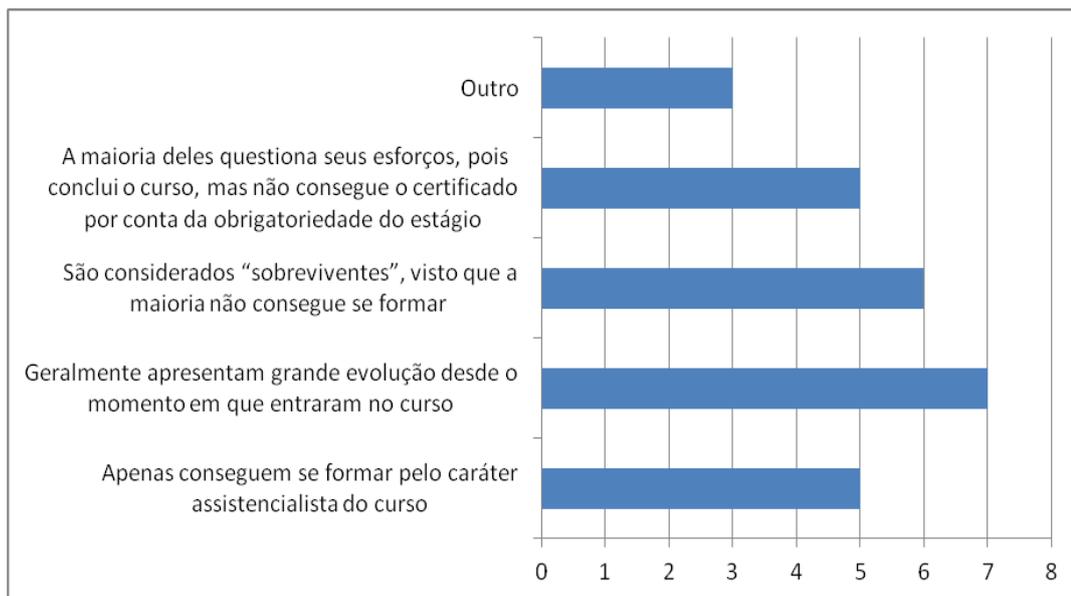
Os docentes também mencionaram outros fatores como: a busca por uma melhor condição social e econômica, obtenção da formação técnica e a perspectiva de melhoria em suas opções de trabalho.

Gráfico 19: N° de docentes e fator que mais tem contribuído para a permanência dos discentes no PROEJA



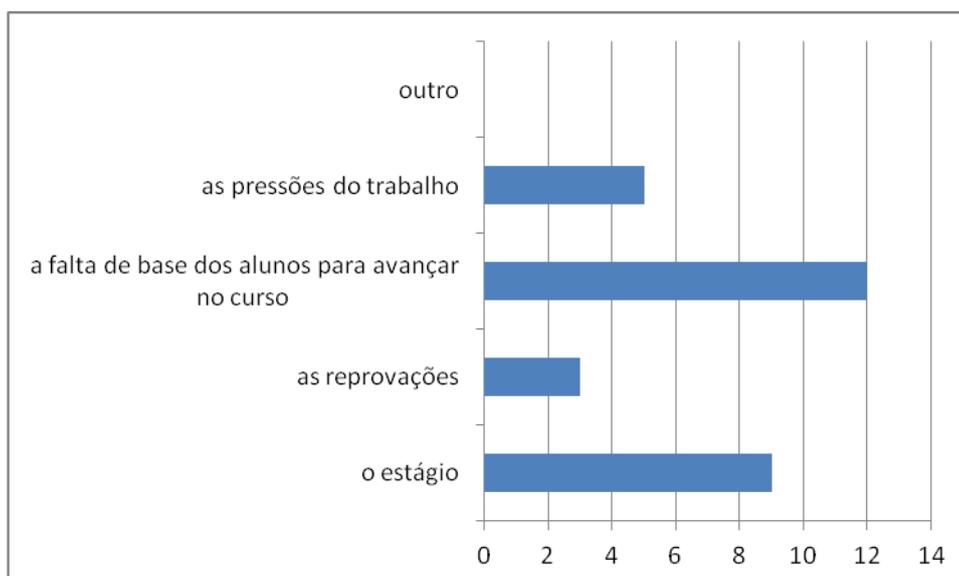
Fonte: Elaboração da autora

Quando nos referimos à conclusão, apenas 7 docentes consideram que os alunos que se formam no PROEJA geralmente apresentam grande evolução desde o momento em que entraram no curso. As demais respostas demonstram que os que chegam ao fim são considerados “sobreviventes”, visto que muitos alunos não conseguem se formar. Outros docentes apontam que alguns alunos apenas conseguem se formar pelo caráter assistencialista do curso.

Gráfico 20: N° de docentes e opinião sobre os alunos que se formam no PROEJA

Fonte: Elaboração da autora

Novamente os docentes ressaltam a falta de base dos alunos para avançar no curso como o maior problema/ barreira para sua conclusão. Em segundo lugar aparece o estágio, conforme o gráfico 21.

Gráfico 21: N° de docentes e maior problema para a conclusão do PROEJA pelos alunos

Fonte: Elaboração da autora

Embora tenham sinalizado o estágio como um grande problema que interfere na conclusão dos alunos, a maioria dos docentes (14) considera que ele deve ser condição

obrigatória para o recebimento da certificação do PROEJA. Alguns apresentaram ainda algumas sugestões na tentativa de solucionar o problema.

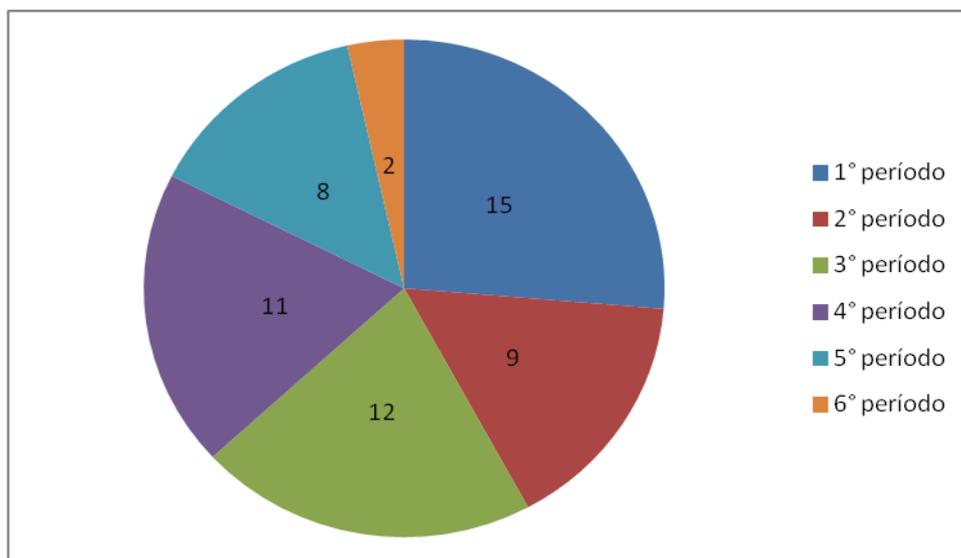
O estágio deveria ser oferecido pelo IFRJ, pela dificuldade de alguns alunos conseguirem estágio no mercado (DOCENTE do PROEJA).

Acredito que deveria haver duas possibilidades de certificação: com ou sem a certificação profissional. Aqueles que não fizessem o estágio obteriam apenas o certificado de segundo grau (DOCENTE DO PROEJA).

4.2 Os discentes

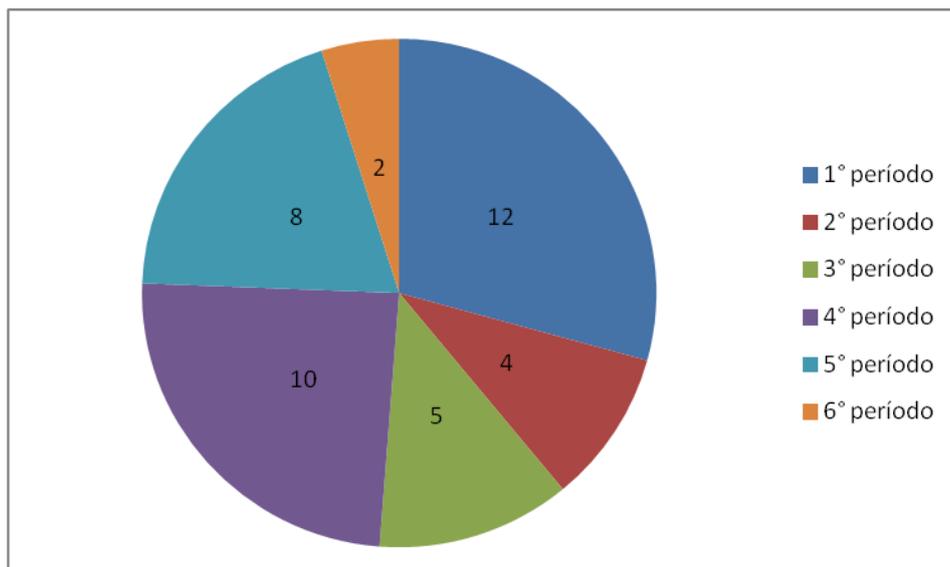
Os alunos que responderam os questionários foram os que cursavam o semestre de 2013.1, o qual se iniciou com 57 alunos matriculados, distribuídos por período conforme mostra o gráfico 22.

Gráfico 22: N° de discentes matriculados no PROEJA por período em 2013.1



Fonte: Elaboração da autora

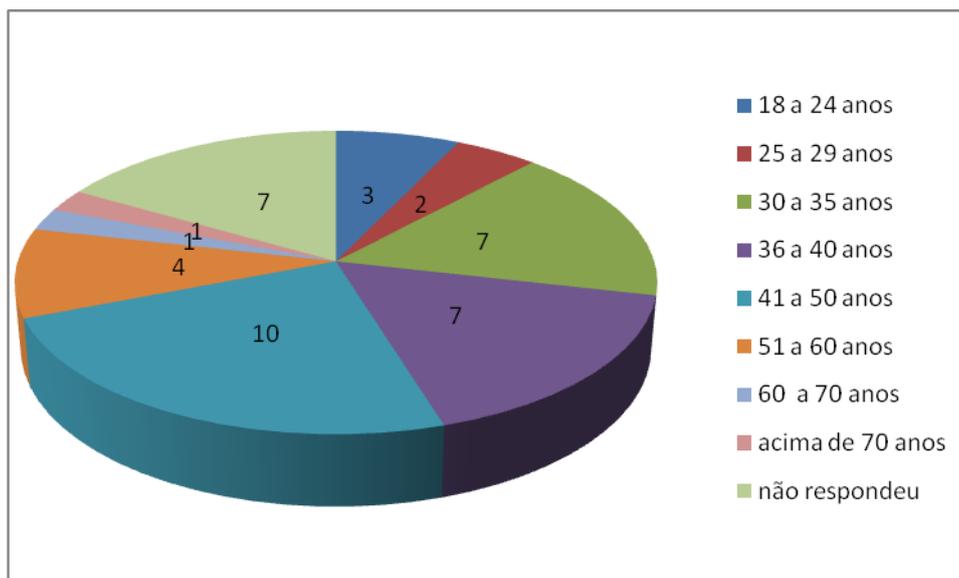
No momento da pesquisa 15 destes alunos já haviam abandonado o curso. Todos os 42 alunos que permaneceram responderam ao questionário.

Gráfico 23: N° de discentes pesquisados do PROEJA por período em 2013.1

Fonte: Elaboração da autora

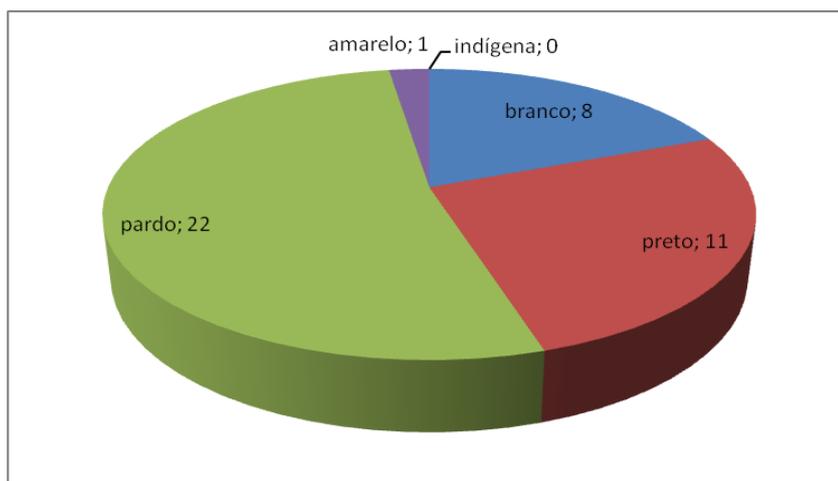
Dos 42 alunos pesquisados 28 são mulheres e 14 homens, o que é um aspecto interessante, visto que demonstra a predominância do sexo feminino num curso de Manutenção e Suporte em Informática, que geralmente é uma área de preferência masculina. No geral, são residentes do município de Duque de Caxias (32), muitos, inclusive, do próprio bairro onde se localiza a instituição.

Se avaliarmos a condição etária destes discentes, podemos perceber que prevalece a população adulta. O maior número de discentes tem de 41 a 50 anos e apenas 5 dos discentes são jovens como mostra o gráfico 24. Este dado é bastante curioso diante de um cenário vivido pela modalidade nas últimas décadas de juvenização da EJA, pelo qual nota-se que um número expressivo de jovens tem se concentrado em programas/ projetos destinados à jovens e adultos.

Gráfico 24: N° de Discentes por Faixa Etária

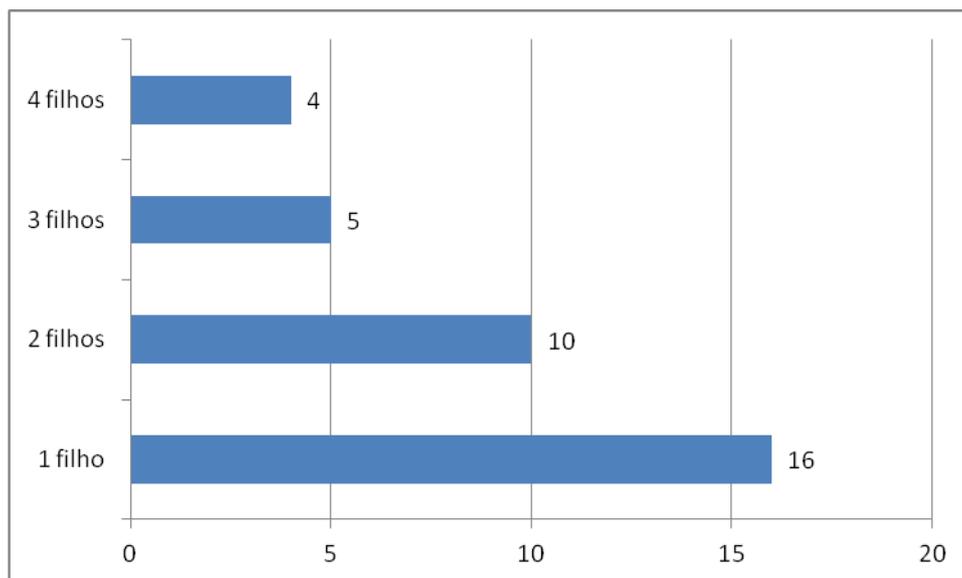
Fonte: Elaboração da autora

Com relação à cor, a maioria dos discentes (22) se declarou pardo, conforme mostra o gráfico 25:

Gráfico 25: N° de Discentes por Cor

Fonte: Elaboração da autora

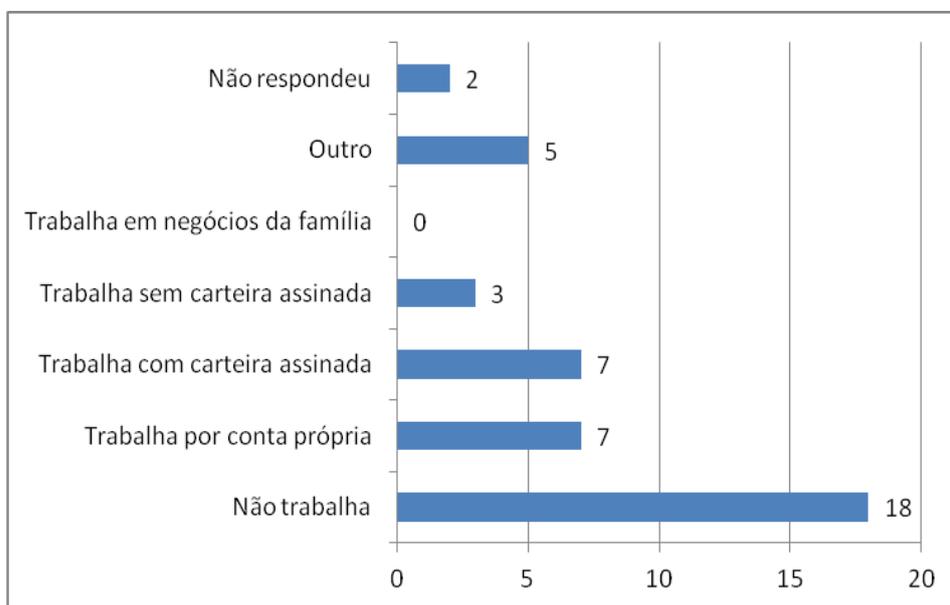
Dos 42 discentes pesquisados, 35 possuem filho. O gráfico 26 mostra o número de filhos que estes discentes possuem.

Gráfico 26: N° de filhos por discentes

Fonte: Elaboração da autora

Os dados informam que os sujeitos educandos do PROEJA do curso de Manutenção e Suporte em Informática do *campus* Duque de Caxias (2013.1) se compõem por maioria de mulheres, pardas, adultas, solteiras e que possuem filhos.

Com relação à situação trabalhista destes sujeitos, pode-se dizer com base no gráfico 27 que grande parte dos alunos (18) do PROEJA não está trabalhando. Desse total de alunos que não estão trabalhando, 15 são do sexo feminino.

Gráfico 27: N° de discentes por situação trabalhista

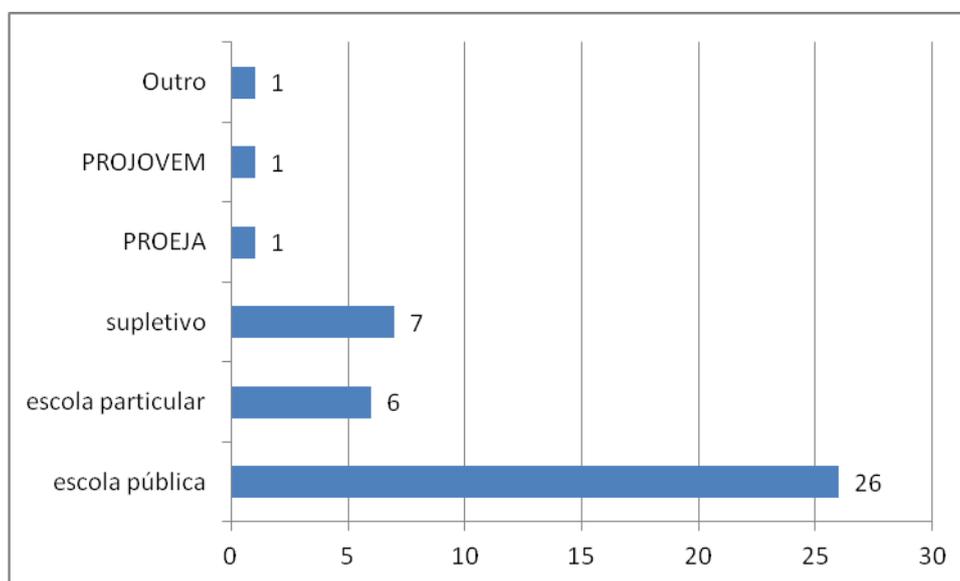
Fonte: Elaboração da autora

Através do gráfico 27 podemos perceber que aparentemente 17 alunos estão trabalhando. No caso destes alunos foram mencionadas algumas profissões, entre elas: garçoneiro, carpinteiro, manicure, taxista, pintor, professor, auxiliar de produção, auxiliar de manutenção etc. Contudo, para revelar o número de total alunos que estão trabalhando foi preciso analisar o que foi considerado pelos 5 alunos que marcaram como opção “outro”. Dois deles declararam que estão aposentados, enquanto 3 destacaram as seguintes profissões: garçoneiro, instrutora de informática e inspetora de qualidade. Desta forma, pode-se afirmar que dos alunos pesquisados 20 estão trabalhando enquanto 18 não trabalham.

No que se refere às condições de vida destes discentes, a maioria (25) declarou que vive com renda acima de 1 até 2 salários mínimos e 11 declararam que vivem com menos de 1 salário mínimo, o que mostra as condições precárias de vida de muitos estudantes do PROEJA.

No que diz respeito à escolarização, a maioria dos discentes concluiu o ensino fundamental em escola pública, e dois participaram de programas como PROEJA e o PROJOVEM conforme demonstra o gráfico 28. Apenas 6 frequentaram escola particular e 7 fizeram supletivos. Tal fato também reflete a realidade de exclusão vivenciada por esses alunos na escola pública brasileira, que não consegue garantir nem a permanência dos alunos em idade regular e nem assegura a conclusão da educação básica.

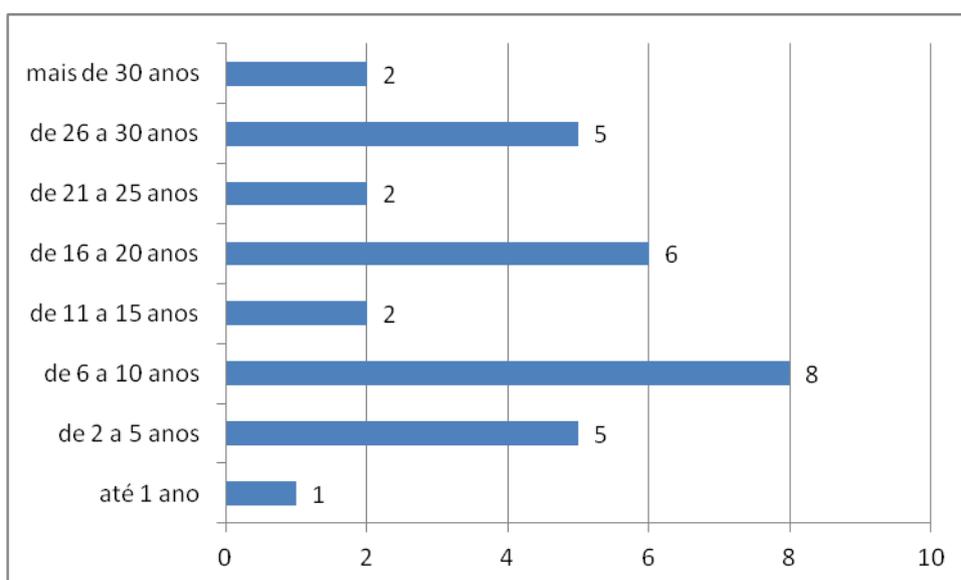
Gráfico 28: N° de discentes e instituição onde concluiu o Ensino Fundamental



Fonte: Elaboração da autora

Se avaliarmos a trajetória escolar destes sujeitos antes do PROEJA, percebemos que a grande maioria (31) dos discentes teve que interromper os estudos antes de ingressar no PROEJA, característica marcante dos estudantes da EJA, e muitos, inclusive, ficaram durante anos afastados da escola, como mostra o gráfico 29. Dos 31 alunos, 9 ficaram mais de 20 anos sem estudar. Para esses alunos, principalmente, o retorno à escola após todo esse tempo de afastamento representa uma grande conquista, desafio e superação. Para eles, o “aprender por toda vida” ganha relevância e sentido, em busca do seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos.

Gráfico 29: N° de discentes e tempo sem estudar antes do PROEJA



Fonte: Elaboração da autora

Dos 31 discentes que precisaram interromper os estudos, a maioria (12) declarou que o principal motivo para este afastamento foi a necessidade de trabalhar. Os demais apresentaram outros motivos como: falecimento do esposo, situação financeira, a conclusão do ensino, casamento, falta de tempo e oportunidade, nascimento de filho, mudança de cidade, falta de conhecimento da existência de ensino para adulto. Alguns discentes declararam ainda que pararam de estudar pois concluíram o ensino médio.

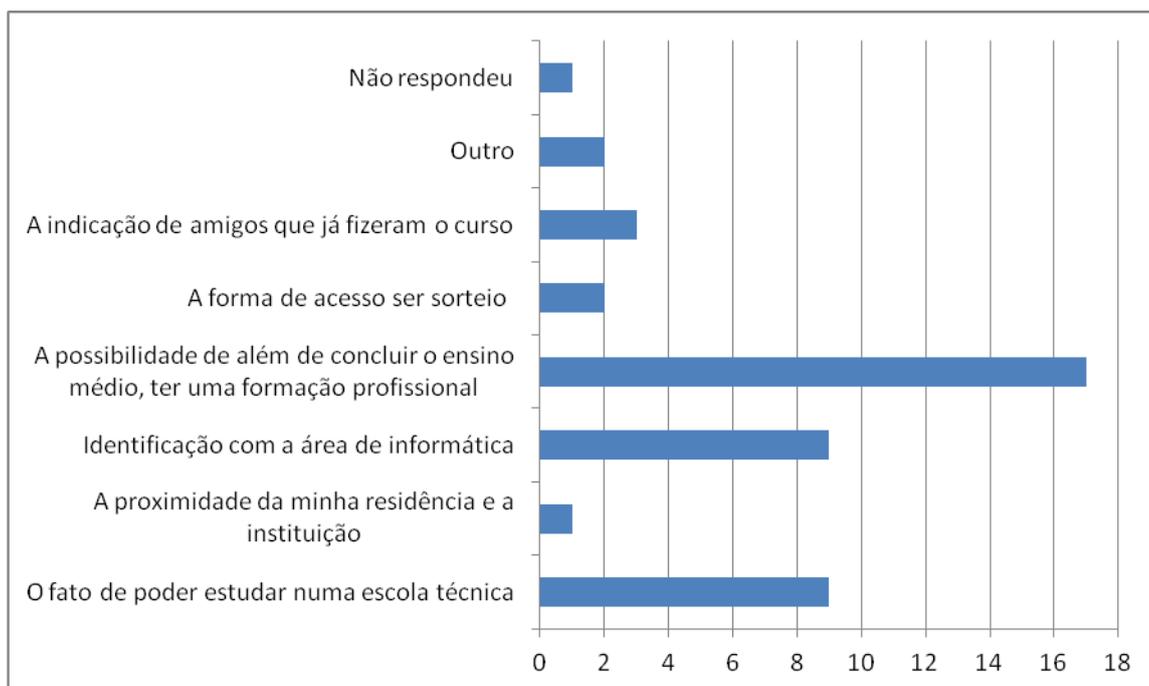
Sobre este último aspecto, um dado curioso é que 19 dos estudantes pesquisados já possuem ensino médio. Quando interrogados sobre o motivo que os fez cursar o ensino médio novamente a maioria respondeu que foi pela falta de acesso à formação profissional de qualidade. Entretanto, 4 discentes admitiram que pela forma como o PROEJA está sendo

oferecido, por se tratar de um curso integrado, não puderam optar apenas pela formação profissional.

Contudo, segundo Carmo (2011), o trabalho é a resposta mais presente, tanto no senso comum quanto nas várias pesquisas acadêmicas e institucionais, quando a interrogação a jovens e adultos é: Por que você parou de estudar? Para ele, esta resposta não satisfaz e aceitá-la é considerar o trabalho como um “inimigo invencível”, o que seria um ponto de vista limitado e reducionista, que encobriria a origem dos motivos da evasão na EJA.

Com relação à forma de seleção para o ingresso no PROEJA, 28 alunos entraram por sorteio, 11 fizeram prova e 3 declararam que ingressaram por outros meios. Quando interrogados sobre o que mais influenciou na decisão de se matricular no PROEJA, a possibilidade de além de concluir o ensino médio ter uma formação profissional aparece em primeiro lugar. Em segundo lugar aparece o fato de poder estudar numa escola técnica e a identificação com a área de informática. Alguns destacaram ainda o fato de ser uma instituição de qualidade.

Gráfico 30: N° de discentes e motivo que mais influenciou a matrícula no PROEJA

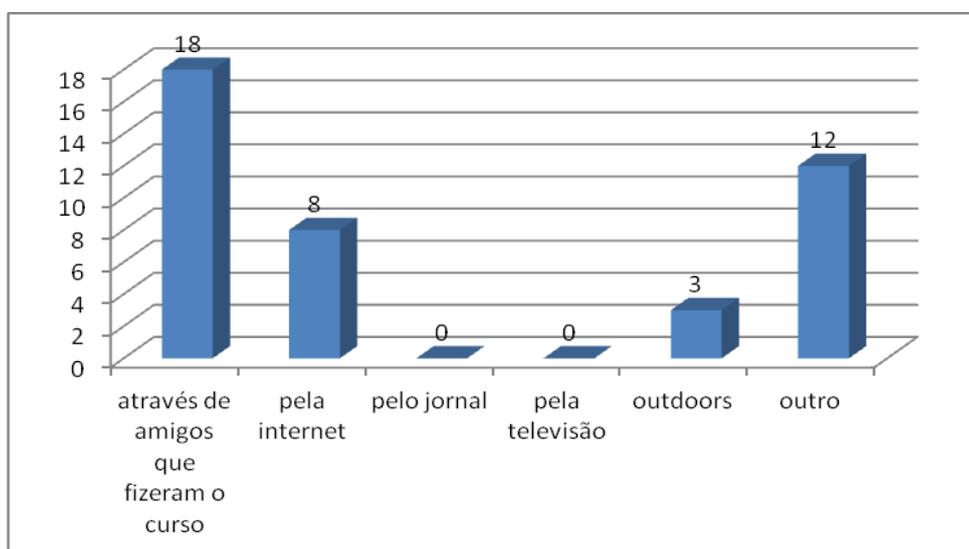


Fonte: Elaboração da autora

Os dados informaram também que no geral o principal objetivo da maioria dos alunos com o PROEJA é a capacitação profissional.

Um outro ponto que merece destaque é que a maior parte dos discentes (18) ficou sabendo do PROEJA através de amigos que já fizeram o curso e 12 discentes das seguintes formas: cartaz na portaria da instituição, indo até o IFRJ, porque trabalha no IFRJ, por uma amiga que trabalhou na escola, pelo irmão, por um professor de qualificação do PROJOVEM, na escola onde estudava. Pode-se perceber assim, que mesmo muitos dos discentes que não tomaram conhecimento da existência do PROEJA através de amigos, apenas souberam do curso através de pessoas que têm algum vínculo com a instituição. Tal constatação pode demonstrar que os sujeitos que indicaram o curso se sentiram satisfeitos e atendidos pelo Programa, mas por outro lado, pode também indicar problemas no que se refere à divulgação dos cursos do PROEJA.

Gráfico 31: N° de discentes e forma como ficou sabendo do PROEJA



Fonte: Elaboração da autora

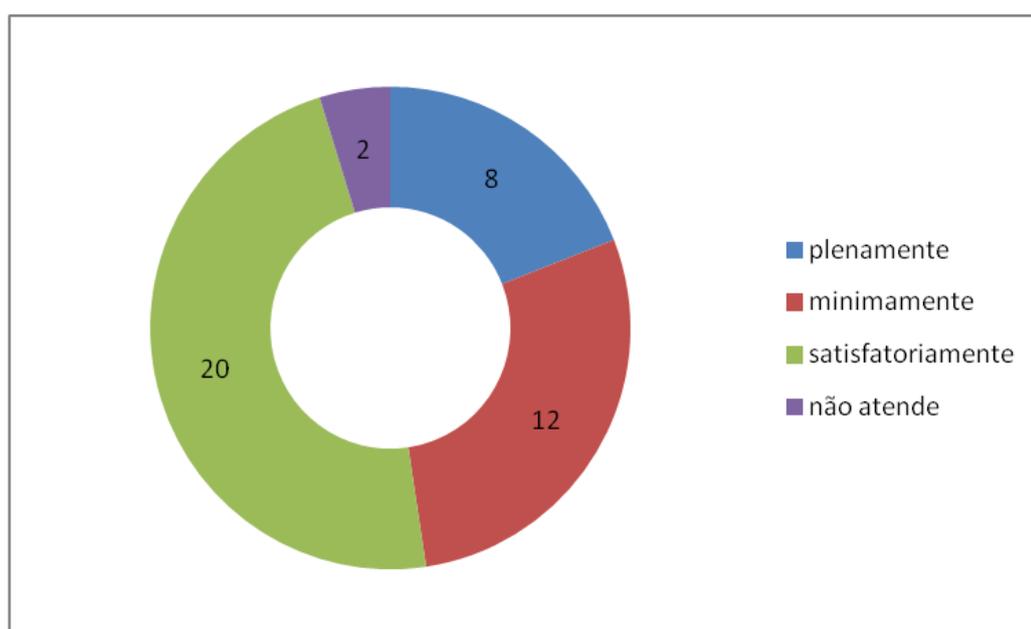
Quando questionamos se o curso de Manutenção e Suporte em Informática era o curso que realmente queriam fazer, 26 discentes responderam que sim, enquanto 16 discentes responderam que não, o que é um número consideravelmente grande. A maioria dos alunos que não desejava fazer este curso como primeira opção (10) deu como justificativa que este era o único curso oferecido na modalidade EJA. Contudo, eles apontaram os seguintes cursos como de seu maior interesse: Petróleo e Gás ou Química (1); Técnico em Enfermagem (2); Assistente Social (1); Administração (1); Segurança no Trabalho (7); Técnico em Alimentos (1).

Desta forma, percebemos que alguns alunos na realidade não têm muita afinidade com o curso de Manutenção e Suporte em Informática, entretanto, como este era o único curso

oferecido para jovens e adultos resolveram investir seus esforços em busca da formação profissional. Muitos deles tinham como preferência o curso de Segurança no Trabalho e chegaram a destacar que ainda vislumbram uma oportunidade de transferência. Todavia, por este ser um curso concomitante/ subsequente ao ensino médio, os alunos que ainda não concluíram este nível de ensino ficam impossibilitados de se transferirem.

Quando perguntamos em que medida o curso atende as expectativas dos alunos, 20 alunos responderam que atende satisfatoriamente, conforme o gráfico 32:

Gráfico 32: N° de discentes por atendimento de expectativas com o PROEJA



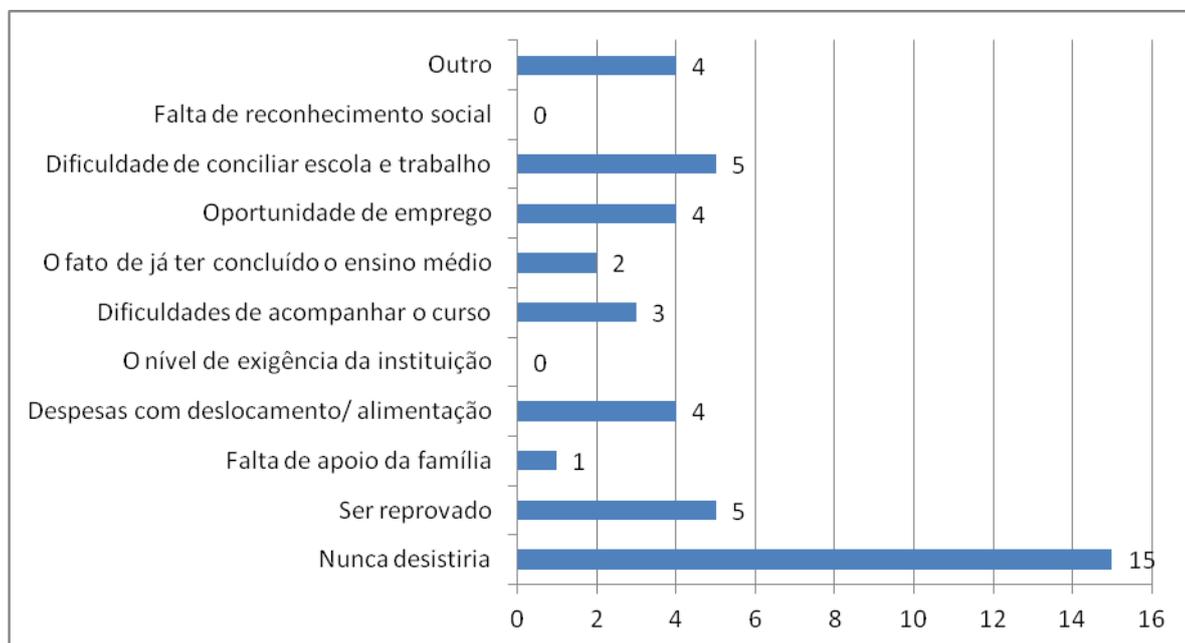
Fonte: Elaboração da autora

Os dados informam que até o momento da pesquisa apenas 4 alunos precisaram interromper o PROEJA uma ou duas vezes, enquanto 38 declararam que ainda não tiveram necessidade de interromper o curso. Informam também que apenas 5 alunos passaram por situação de reprovação no PROEJA uma ou duas vezes, enquanto 37 alunos declararam que nunca foram reprovados.

Um outro aspecto que merece destaque é que quando perguntamos aos alunos qual o principal motivo que os levaria a desistir do PROEJA, a maioria (15) afirmou que nunca desistiria, o que demonstra uma enorme determinação e interesse pessoal em busca do objetivo de conclusão do curso. Entretanto, mesmo diante de toda determinação e desejo de concluir o curso expressa pelos alunos, é preciso considerar os elevados índices de evasão que temos no PROEJA.

Em segundo lugar apareceram as seguintes causas: ser reprovado (5) e dificuldade em conciliar escola e trabalho (5). Dois alunos destacaram ainda que desistiriam do curso caso fossem aprovados no curso de Segurança do Trabalho.

Gráfico 33: N° de discentes e principal motivo de possível desistência do PROEJA



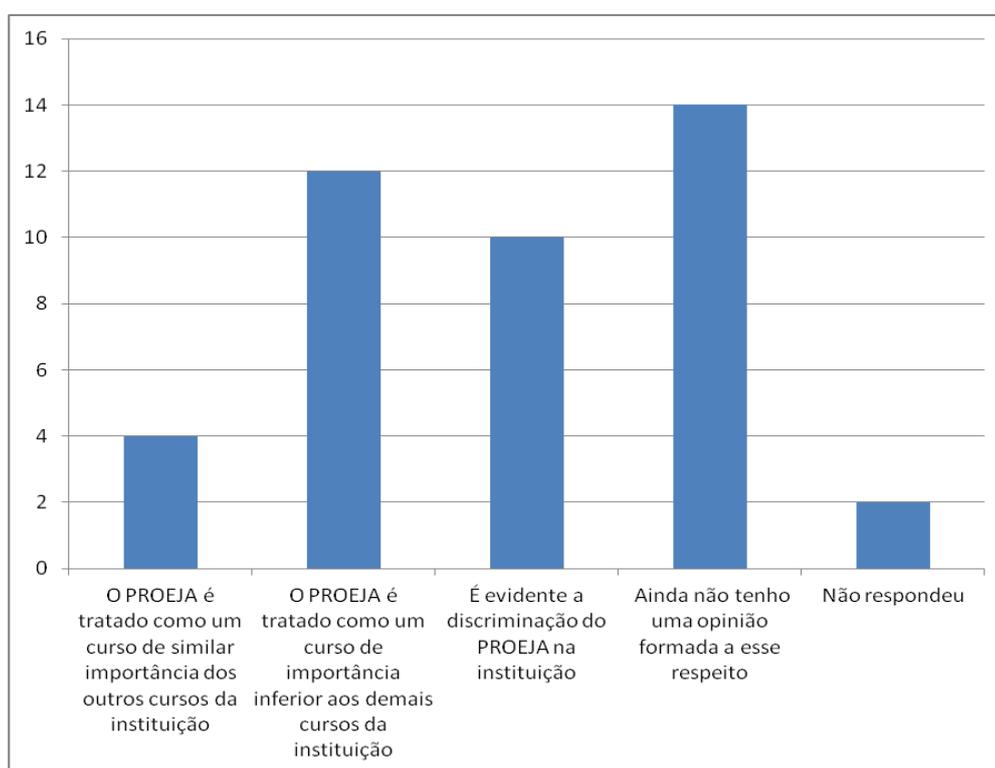
Fonte: Elaboração da autora

A maioria dos alunos (33) informou que houve uma grande evasão na sua turma inicial e 20 alunos mencionaram que o principal fator que a determinou foi a dificuldade dos alunos em conciliar escola e trabalho. Nesse sentido, podemos observar que muitos alunos que estavam trabalhando tiveram que abandonar a escola em virtude de garantir o seu sustento. O segundo fator, segundo 8 alunos, estaria relacionado à falta de interesse dos alunos pelo curso. Alguns destacaram os seguintes pontos: que a parte técnica só começava no 4º período; que passaram duas vezes por greve; ensino fraco; falta de professores; parte técnica não estava dentro do foco.

Sobre a questão da permanência, 35 alunos admitiram a existência de fatores que contribuem para a permanência no PROEJA, dentre eles os mais citados foram: os professores (9) e o Programa de Assistência Estudantil – PAE (8). Quando perguntamos se há algo que os desmotiva a permanecer no Programa, 20 alunos afirmaram que sim. Dentre os fatores mais citados estão: a falta de equipamentos para aulas práticas, a falta de prioridade no uso dos laboratórios de informática e a falta de sala de aula fixa.

Com relação ao tratamento destinado ao Programa na instituição a maioria dos alunos (14) respondeu que ainda não possui opinião formada sobre este assunto; 12 alunos responderam que o PROEJA é tratado como um curso de importância inferior aos outros cursos na instituição; 10 afirmaram que é evidente a discriminação do PROEJA na instituição; e apenas 4 responderam que o PROEJA tem tratamento similar aos outros cursos da instituição, enquanto 2 não responderam. Tal dado é preocupante se considerarmos que 22 alunos afirmam que há um tratamento diferenciado entre o PROEJA e os outros cursos da instituição.

Gráfico 34: N° de discentes e tratamento destinado ao PROEJA na instituição

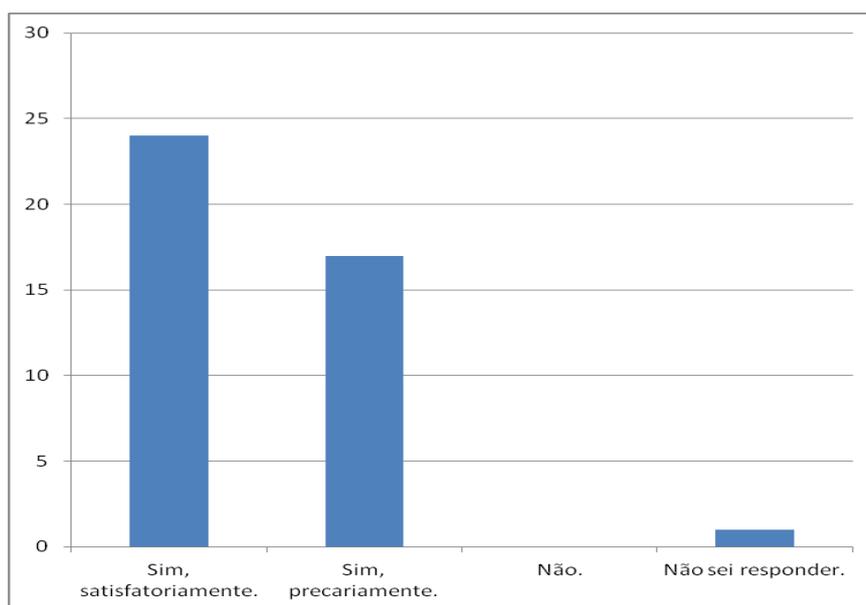


Fonte: Elaboração de autora

No tocante à atuação docente, 24 alunos declararam que parte dos docentes tem interesse e satisfação em trabalhar com o Programa e 21 alunos declararam que parte dos docentes estão sensíveis às necessidades dos alunos e consideram relevantes as experiências de vida dos alunos. Com relação ao nível de exigência dos professores 31 alunos afirmaram que os docentes exigem na medida certa. É importante ressaltar que 7 alunos destacaram que os docentes deveriam exigir mais.

Com relação à infraestrutura para parte técnica, 24 alunos informaram que têm acesso de forma satisfatória aos laboratórios de informática da instituição e a maioria considera que o curso dispõe em parte dos equipamentos necessários à sua formação. Contudo, um aspecto preocupante é que 17 alunos afirmaram que têm acesso a esses espaços, mas de forma precária, o que pode estar relacionado à falta de prioridade no uso dos laboratórios, que também são compartilhados com os demais cursos da instituição.

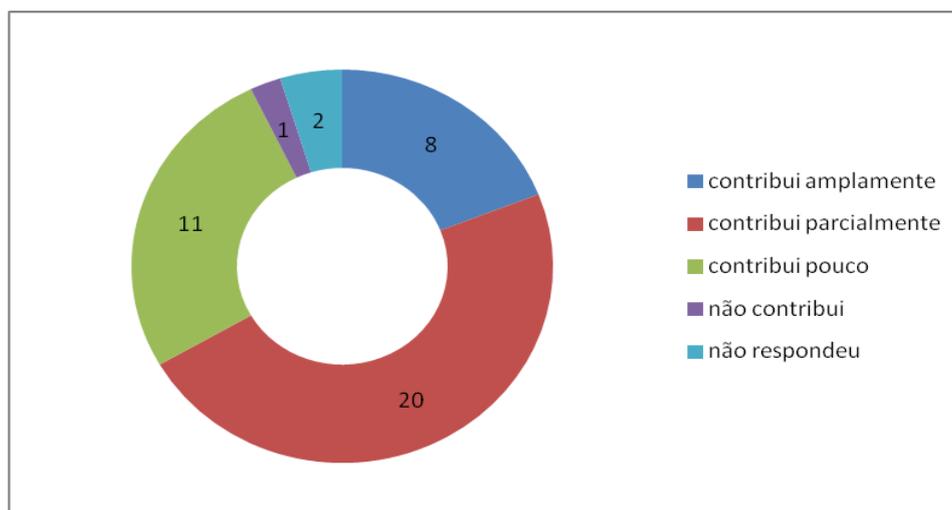
Gráfico 35: N° de discentes e o acesso aos laboratórios de informática da instituição



Fonte: Elaboração da autora

No que tange à formação profissional, 20 alunos declararam que o curso contribui parcialmente para a preparação para o exercício profissional, como mostra o gráfico 36:

Gráfico 36: N° de discentes e contribuição do curso para o exercício profissional

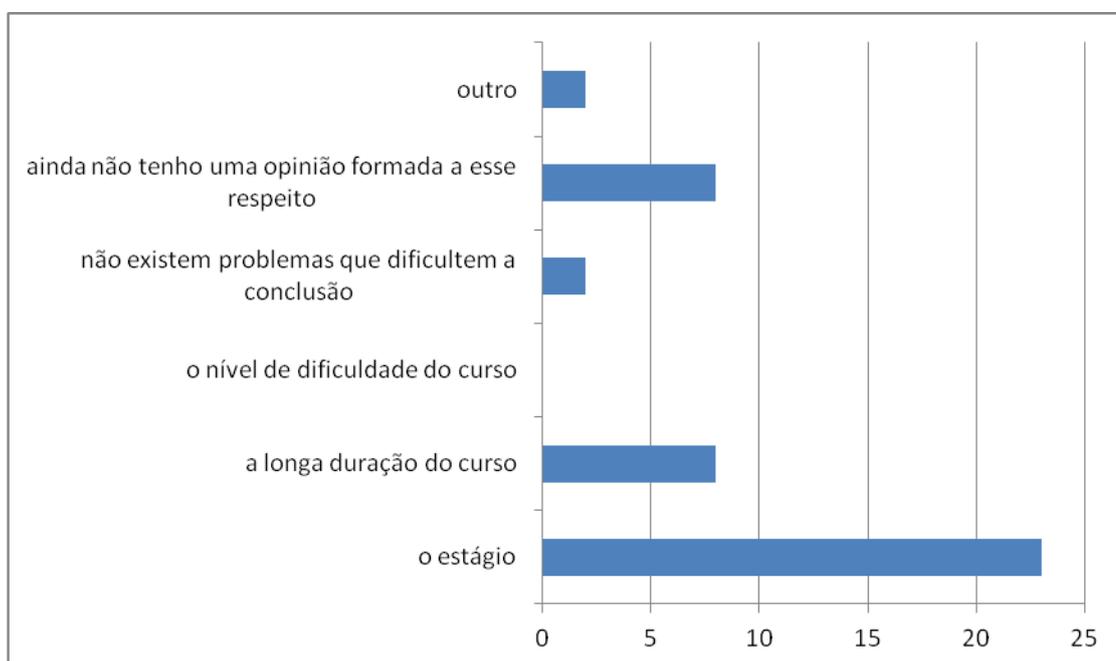


Fonte: Elaboração da autora

Este dado pode ser preocupante ao consideramos que 32 destes alunos afirmam que pretendem trabalhar na área de informática após concluir o curso. Diante de um cenário de exclusão no mundo trabalho e das exigências impostas pelo mercado hoje, onde só os mais qualificados e com experiência conseguem se inserir, tal situação agrava as dificuldades desses alunos de inserção profissional.

No que se refere à conclusão do curso, o estágio aparece como maior problema identificado pelos alunos (23) pelos seguintes motivos: dificuldade de conseguir estágio por conta da idade (8); impossibilidade de abrir mão do emprego (7); dificuldade de conseguir uma oportunidade de estágio em um mercado que é excludente (8).

Gráfico 37: N° de discentes e maior problema para a conclusão do PROEJA



Fonte: Elaboração da autora

Contraditoriamente, 24 alunos afirmaram que o estágio deve ser obrigatório para a conclusão do PROEJA, apresentando, dentre outras, as seguintes justificativas:

Adquirir experiência profissional (ALUNO do PROEJA).

É um meio de se aperfeiçoar e interagir no mercado de trabalho (ALUNO do PROEJA, 24 anos).

Para colocar em prática o aprendizado que adquiriu (ALUNA do PROEJA, 44 anos).

No estágio que a gente vai juntar a prática com a teoria (ALUNA do PROEJA, 50 anos).

Constitui passo no mercado de trabalho, promove a capacitação profissional, desenvolve habilidades, atitudes, responsabilidade (ALUNA do PROEJA, 29 anos).

Porque é através dele que teremos conhecimento da prática da profissão (ALUNA do PROEJA).

Para preparar o aluno para o mercado de trabalho (ALUNO do PROEJA, 32 anos).

Porque é através do estágio que o aluno vai aprimorar seus conhecimentos (ALUNO do PROEJA, 37 anos).

Porque ele dá o direito de colocar em prática aquilo que aprendemos em sala (ALUNO do PROEJA).

Por meio dos relatos é possível constatar que uma das principais preocupações dos alunos é além de colocar em prática e aperfeiçoar conhecimentos, adquirir experiência profissional em busca de uma colocação no mercado de trabalho, que exige cada vez mais profissionais qualificados e com experiência. Tal preocupação aparece de forma clara na fala de um aluno:

Se sairmos daqui sem estágio fica mais difícil, pois lá fora pede-se profissionais. Se não fizer estágio! (ALUNA do PROEJA, 53 anos).

Percebemos, assim, que os alunos acreditam que a experiência do estágio lhes dará mais segurança para se inserirem no mercado de trabalho.

Por outro lado, os 17 alunos que afirmaram que o estágio não deve ser obrigatório para a conclusão do PROEJA alegaram principalmente a dificuldade de realizar estágio por vários motivos já mencionados que inviabilizam o recebimento do diploma do curso, conforme as transcrições abaixo:

Apesar do estágio ser importante não é justo ficar sem o diploma por não conseguir um estágio após 3 anos de curso (ALUNA do PROEJA, 30 anos).

É desnecessário porque prende o diploma (ALUNO do PROEJA, 74 anos).

Porque dificulta mais a vida e nem sempre se consegue o estágio (ALUNA do PROEJA, 31 anos).

Porque está difícil conseguir estágio (ALUNA DO PROEJA).

Muitas pessoas trabalham e o tempo de duração do curso já é grande e ainda ter que fazer 6 meses de estágio (ALUNA do PROEJA).

Porque nem todos conseguem um lugar pra fazer estágio ainda mais no Instituto (ALUNA do PROEJA, 20 anos).

Porque ele deveria fazer parte como experiência profissional e não como conclusão (ALUNA do PROEJA, 49 anos).

Muitos que estudam, de dia trabalham, e fica difícil largar o trabalho e fazer o estágio, e como deixar o certo pelo duvidoso (ALUNA do PROEJA, 38 anos).

Para as pessoas de mais idade é difícil conseguir o estágio e até mesmo emprego na área (ALUNA do PROEJA, 51 anos).

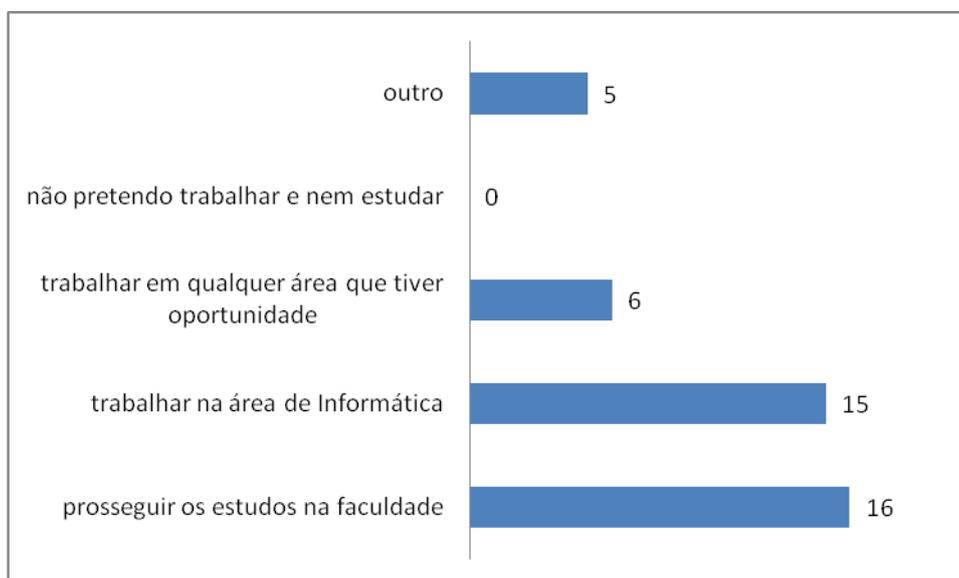
Nem todos têm a visão de ingressar no mercado de trabalho (ALUNA do PROEJA, 50 anos).

Pois em muitos estágios não se executa aquilo que se aprende durante o curso (ALUNO do PROEJA).

Porque eu só queria fazer ensino médio (ALUNO do PROEJA, 52 anos).

Embora encontrem alguns problemas e desafios para a conclusão do PROEJA, muitos educandos aspiram chegar até o fim e têm ainda o objetivo de prosseguir os estudos após finalizar o PROEJA, conforme mostra o gráfico 38:

Gráfico 38: N° de discentes por objetivo após a conclusão do PROEJA



Fonte: Elaboração da autora

Este aspecto é bastante relevante se considerarmos que se trata majoritariamente de um público adulto que ainda tem perspectivas futuras de ampliação de sua escolarização. É importante ressaltar que a ampliação do acesso à universidade tem gerado novas demandas, muitas vezes, em função de políticas afirmativas, pelas quais muitos indivíduos estão conseguindo chegar ao ensino superior.

Ao serem interrogados sobre se o PROEJA trouxe alguma mudança em suas vidas, 39 alunos responderam que sim, 2 não responderam e apenas 1 declarou que ainda não tinha opinião formada a respeito. As mudanças apontadas pelos alunos têm abordagens bastante diferenciadas, embora muitas falas sejam similares em alguns aspectos.

Muitos alunos ressaltaram a sua satisfação em estar no PROEJA pela oportunidade de aprender cada vez mais e de poder ampliar a sua visão de mundo. A escolarização, neste contexto, passa a ser vista como um caminho possível para superação de deficiências no conhecimento e para a melhoria das competências para a vida produtiva. Por se tratar de um público majoritariamente adulto merece destaque o desejo desses sujeitos de prosseguirem nos estudos após o PROEJA. O prazer de estudar, de obter conhecimentos e de continuar aprendendo são explicitados pelos discentes nas seguintes transcrições:

Abriu a minha visão para o mundo, através do conhecimento que adquiri (ALUNO do PROEJA, 52 anos).

É muito bom aprender (ALUNO do PROEJA, 39 anos).

O prazer de estudar, me sinto muito bem na escola, se possível gostaria de continuar estudando (ALUNA do PROEJA, 51 anos).

Pois além de mais conhecimento, pude me animar em prosseguir com os estudos para assim poder galgar uma melhor colocação no mercado de trabalho (ALUNO do PROEJA, 47 anos).

Motivação de continuar estudando até alcançar meus objetivos profissionais. Antes era totalmente desinteressada em adquirir conhecimento com estudos (ALUNA do PROEJA, 34 anos).

A maneira de pensar em relação ampla da dificuldade para uma boa qualificação e o quanto é importante o conhecimento na vida de qualquer cidadão (ALUNA do PROEJA).

Embora tenha destacado também o seu prazer em estudar, um dos alunos ressaltou a necessidade da melhoria da qualidade do ensino destinado ao PROEJA.

Estudar é muito bom. Só acho que o ensino deveria ter mais qualidade. Sim, hoje em dia me dedico mais e gosto de estar sempre nas aulas e tenho mais esperança no futuro (ALUNA do PROEJA, 38 anos).

Além da importância de adquirir conhecimentos, para muitos alunos o fato de estar no PROEJA contribuiu para aumentar a sua autoestima, visto que antes do PROEJA muitos estavam desmotivados, acreditavam serem incapazes de aprender e com idade avançada para retornar aos estudos.

Não me vejo trabalhando diretamente na área, mas me sinto mais segura naquilo que falo e faço, antes nem sabia como ligar e desligar o computador, hoje até monto e instalo alguns programas, estou mais determinada a fazer concursos e melhorar cada vez mais (ALUNA DO PROEJA, 39 anos).

O aumento da autoestima por ter capacidade de identificar o defeito no computador, eu já tive essa experiência e foi muito bom (ALUNA do PROEJA, 52 anos).

Mais ânimo de viver, de conversar. O diálogo, ocupar a mente, aprender novos conhecimentos (ALUNA DO PROEJA, 50 anos).

Melhorou a minha comunicação, deixou menos temida a cada dia. Creio que ao terminar este curso serei uma nova pessoa apesar de ter 58 anos (ALUNA do PROEJA, 58 anos).

Pois eu achava que estava com uma idade elevada para voltar a estudar e me abriu várias outras possibilidades (ALUNO do PROEJA, 37 anos).

Me tornou uma pessoa mais qualificada e com mais preparo para entender os obstáculos sofridos pela idade (ALUNA do PROEJA, 49 anos).

Alguns depoimentos mostram, inclusive, que estar no PROEJA trouxe para alguns alunos um encorajamento para traçar novos rumos e ir atrás dos seus reais objetivos e planos de futuro.

Pois mesmo que eu não vá para o mercado de trabalho eu concluí o ensino médio e se eu puder continuar quero fazer Segurança do Trabalho pois admiro esta profissão (ALUNA do PROEJA, 53 anos).

Me deu coragem para deixar um subemprego e com o reforço do ensino médio me senti preparada para fazer a prova do curso subsequente e enfim ter uma profissão (ALUNA do PROEJA, 30 anos).

O convívio social também é citado como um ponto positivo do retorno aos estudos no PROEJA, possibilitando a interação com um público mais velho e disposto a aprender. Para

muitos destes sujeitos, que por muito tempo se sentiram excluídos da sociedade por diversos motivos, o PROEJA se apresenta como esperança de reconhecimento social.

É uma oportunidade muito boa, pois você desenvolve seus conhecimentos, volta ao reconhecimento social, faz novas amizades, e se capacita profissionalmente. Vai depender de você continuar se informatizando (ALUNA do PROEJA, 50 anos).

Com certeza me tornei uma pessoa mais disposta ao conhecimento e mais social (ALUNO do PROEJA, 36 anos).

O sentimento de valorização por estar no PROEJA também é bastante explicitado, principalmente pelo fato de pertencer a uma escola técnica federal considerada de excelência que tem a qualidade como atributo consagrado. A possibilidade de estudar em uma escola federal representa para muitos desses sujeitos a realização de um sonho, visto que esta rede sempre foi “reservada” para as elites da nossa sociedade.

Me sinto feliz por ter a oportunidade de estudar ainda mais. Fazer um curso de Informática era tudo o que eu queria e não conseguia fazer por ser caro demais. Agora estou realizando uma grande vontade, e mais, em uma Instituição Federal (ALUNA do PROEJA, 49 anos).

Apesar de estar numa dureza só por ter saído do emprego para estudar k.k.k. estou muito feliz por estar estudando em busca de um futuro melhor, numa instituição com qualidade (ALUNA do PROEJA, 29 anos).

Através do PROEJA eu me sinto valorizada em concluir o ensino médio e ao mesmo tempo adquirir uma profissão de grande importância para o mercado de trabalho me sinto satisfeita em ter esta oportunidade de estudar nesta instituição (ALUNA do PROEJA).

Trouxe muita coisa boa. Realização. É sonho estudar aqui (ALUNA do PROEJA, 43 anos).

Pelo grau de escolaridade, pelo excelente ensino até o jeito de explicar, muito diferente da rede municipal e estadual. Excelente (ALUNA do PROEJA, 43 anos).

Pode-se dizer que a formação integrada oferecida no PROEJA tem um significado fundamental na vida de muitos sujeitos que aspiram à conclusão da educação básica e que também necessitam da formação profissional.

Sempre quis fazer um curso técnico de informática e concluir o ensino médio que eu não tenho, tem sido muito bom (ALUNO do PROEJA, 32 anos).

Contudo, para aqueles que já concluíram o ensino médio e que tem como foco a formação profissional ela se torna relevante no sentido da possibilidade de rever conhecimentos.

Sim. Pois revi o que já tinha esquecido no ensino médio (ALUNO do PROEJA).

Entretanto, é importante ressaltar que na visão de Moura (2012) e de outros pesquisadores do PROEJA, o fato de alunos que já possuem ensino médio ingressarem no Programa representa de certa forma uma “inclusão excludente”, visto que muitos dos cursos do PROEJA em diferentes instituições estão atendendo a este público, quando na realidade a proposta oficial seria atender alunos que tenham concluído o ensino fundamental.

Nesse sentido, são várias as críticas com relação à entrada de estudantes com ensino médio completo no PROEJA:

[...] o educando da EJA no PROEJA permanece de certa forma invisível dentro de um Programa que deveria atendê-lo prioritariamente, uma vez que os estudantes com ensino médio completo no Programa estariam sendo referências para os professores na constituição do processo pedagógico (OLIVEIRA, CEZARINO e SANTOS, 2009, p. 9).

A afirmação acima nos faz perceber que o pouco valor social do outro, muitas vezes, faz com que ele se torne invisível diante de uma realidade em que só os estudantes com um nível maior de conhecimentos são valorizados. O sentimento de não pertencer faz com que muitos alunos ocupem um “não-lugar”, mesmo que estejam de alguma forma inseridos no ambiente escolar.

4.3. Cotejando Docentes x Discentes

A partir das análises verificamos que alguns aspectos referentes ao PROEJA apresentam semelhanças e diferenças cotejando a opinião dos docentes com a dos discentes.

Há concordância entre os docentes e discentes quanto ao tratamento desigual destinado ao Programa na instituição. Por parte dos alunos é evidenciado um sentimento de discriminação, que também é percebido pelos docentes. Embora a maioria dos docentes avalie a presença da modalidade EJA na instituição como positiva, tais constatações nos permitem

perceber a existência de um certo preconceito com a modalidade, que se expressa de diversas formas, até mesmo nas práticas educativas, que muitas vezes, acabam por reforçar a condição inferiorizada da EJA e de seu público.

Os docentes apontam como principal motivo da permanência dos alunos a certificação profissional. Tal fato pode estar relacionado ao grande interesse desses alunos de se inserirem no mercado de trabalho, visto que a maioria deles não está trabalhando e apontou o interesse de trabalhar na área de informática. Os alunos declararam que o principal objetivo com o PROEJA é a capacitação profissional, o que mostra o interesse de não apenas se inserirem no mundo do trabalho, mas de se qualificarem para esta inserção, ou no caso dos que já estão inseridos de alguma forma, de buscar se aperfeiçoarem e de terem uma profissão.

Entretanto, é relevante destacar que ao relatarem as mudanças que Programa trouxe em suas vidas muitos discentes revelaram outras dimensões importantes, retirando do foco a questão do trabalho, entre elas: o convívio social, a oportunidade de adquirir novos conhecimentos, o sentimento de valorização por estarem numa escola considerada de qualidade e a autoestima.

Na visão dos docentes, a principal causa da evasão no PROEJA no *campus* Duque de Caxias é a dificuldade dos alunos em conciliar trabalho e escola. Segundo eles, os alunos acabam abandonando a escola pela necessidade de trabalhar. Para os alunos, este também foi considerado o principal motivo da evasão de muitos alunos de sua turma inicial. Entretanto, o trabalho é um elemento crucial na vida de muitos alunos da EJA e faz parte de sua realidade. Uma instituição que abre as portas para os alunos desta modalidade deve estar preparada para acolher alunos trabalhadores, bem como estar disposta a valorizar os saberes trazidos por eles em suas práticas sociais, entre elas, sua vivência no mundo do trabalho.

A respeito de fatores que possivelmente desmotivam os alunos a permanecerem no curso os docentes ressaltaram em primeiro lugar o fato de serem alunos trabalhadores. A questão do trabalho aparece como forte empecilho para os estudos na opinião dos docentes. Embora o trabalho seja apontado como o grande dificultador da permanência dos alunos no PROEJA pelos docentes, chama atenção que parte significativa dos alunos pesquisados não trabalha.

Já os discentes destacaram questões institucionais como fatores que os desmotivam, entre eles: a falta de equipamentos para aulas práticas, a falta de prioridade no uso dos laboratórios de informática e a falta de sala de aula fixa. A maioria dos discentes ainda declarou que têm acesso aos laboratórios de Informática de forma precária. Tais questões demonstram que o PROEJA tem ocupado um lugar paralelo à instituição e apontam a

necessidade do estabelecimento de uma dinâmica organizacional que de fato inclua o Programa e que lhe ofereça a mesma qualidade e tratamento que os demais cursos regulares.

Um aspecto interessante é que mesmo com toda a visão “negativa” que carregam os alunos da EJA, a grande maioria afirmou que nunca desistiria do curso, o que demonstra a determinação e o interesse pessoal desses alunos, características também apontadas por alguns docentes como importantes fatores de permanência. O desejo de ir até o fim se apresenta como fundamental instrumento de superação da realidade de exclusão em geral vivenciada por eles em suas trajetórias escolares. Demonstra também a importância de invertermos a lógica de que os alunos da EJA estão sempre fadados à evasão, embora não possamos desprezar a enorme evasão no PROEJA.

Na opinião da maior parte dos docentes (9) muitos alunos repensam a decisão de concluir o PROEJA, pois ao longo do curso chegam à conclusão de que não vão atuar na área de informática e de que, na realidade só queriam o ensino médio. Todavia, a maioria dos discentes afirmou que pretende trabalhar na área de Manutenção e Suporte em Informática.

A maioria dos docentes afirmou que os alunos que se formam no PROEJA não estão preparados para se inserirem no mercado de trabalho, o que demonstra a baixa expectativa dos docentes em relação ao futuro profissional desses alunos. Contudo, os discentes mencionaram que o curso contribui parcialmente para a preparação para o exercício profissional, o que demonstra que, possivelmente, muitos realmente não se sintam ainda preparados mesmo com os conhecimentos adquiridos no curso. Pode-se dizer que muitos desses alunos têm grandes expectativas de adquirir experiência profissional através do estágio.

Nesse sentido, tanto os docentes quanto os discentes consideraram que o estágio deve ser componente obrigatório para o recebimento da certificação do PROEJA. Assim, pode-se afirmar que para os docentes e discentes o estágio é considerado indispensável para a formação profissional. Entretanto, enquanto a maioria dos alunos destacou o estágio como o principal problema para a conclusão do PROEJA, os docentes declararam que o maior problema para a conclusão é a falta de base dos alunos para avançar no curso.

A questão da qualidade do ensino destinado ao PROEJA também aparece nas falas dos docentes e discentes. Ambos demonstram dúvidas em relação à qualidade da educação ofertada no PROEJA e se ela está realmente atendendo “a real necessidade do público alvo da proposta”.

Com relação à proposta de inclusão, percebe-se que para muitos docentes esta noção está restrita ao acesso desses jovens e adultos ao sistema educacional. Entretanto, sabemos que apenas o acesso à escola não assegura a aprendizagem. Poucos foram os docentes que

apresentaram a concepção de inclusão como direito. Para os sujeitos educandos do PROEJA a oportunidade de acesso à educação é vista como possibilidade de melhoria de vida nos vários aspectos: social, cultural e econômico.

Através de muitos depoimentos, verificamos que a inclusão proposta oficialmente pelo Programa não se efetiva por um conjunto de fatores, que muitas vezes, segregam/ excluem os alunos do próprio curso, entre eles: “o modelo de curso técnico profissionalizante bastante exigente”; o “preconceito”; e até mesmo porque “a instituição não está preparada para receber alunos trabalhadores”. Tais fatores contribuem para o quadro de evasão, indo ao contrário da proposta de inclusão. Não podemos considerar que apenas a evasão justifica a não efetividade da inclusão, mas compreendê-la como um reflexo da necessidade de repensar os caminhos que estão sendo traçados para alcançá-la.

A partir das comparações, é possível perceber que os docentes concentram grande parte dos problemas do PROEJA no seu público, culpabilizando inclusive, esses jovens e adultos da EJA por muitas questões, que, muitas vezes, são decorrentes de exclusões sociais por eles vivenciadas. É como se a efetividade do Programa dependesse de um outro público, que não tem o perfil dos alunos da EJA.

Desta forma, muitos dos aspectos apontados demonstram que ainda há resistência à inclusão de jovens e adultos do PROEJA no espaço pesquisado, até mesmo pelo fato de que a educação profissional sempre foi “reservada” às “elites”, aos alunos que tiravam as maiores notas nos processos seletivos, e a partir da experiência do PROEJA essa realidade se modifica consideravelmente. Diante deste quadro, tal resistência aponta, principalmente, a necessidade de um novo olhar da instituição como um todo para estes sujeitos. Isso implica assumir a importância da EJA como modalidade da educação básica e ter clareza do papel das instituições educativas de garantirem o direito a uma educação de qualidade para todos.

Considerações Finais

Quer dizer, se o olhar transporta para a imagem daquilo que é olhado um pouco da pessoa que olha, se o olhar transporta para a imagem a relação entre o que vê e o que é visto, deduz-se que ver é relacionar-se. Isso é surpreendente para quem pensa que o ato de olhar serviria como uma metáfora perfeita para designar a suposta objetividade do vínculo entre o sujeito da ciência e seu objeto. Pelo contrário, não há pureza nem objetividade no olhar. Nossa visão das coisas e das pessoas é carregada de expectativas e sentimentos, valores e crenças, compromissos e culpas, desejos e frustrações. Acima de tudo, é necessário reter na memória esse ponto: ver é relacionar-se (SOARES; BILL & ATHAYDE, 2005, p. 173).

Com base na citação acima, iniciamos nossas considerações finais destacando o primeiro grande desafio na construção deste trabalho: a transformação do olhar de alguém que estava mergulhada e cheia de relações com o objeto e com os sujeitos da pesquisa, por estar diretamente inserida no ambiente onde foi realizada, em um “olhar de pesquisadora”, um olhar capaz de estranhar os pares, enxergar suas diferenças e explorar novas dimensões antes não percebidas.

Percebi que o mais importante na pesquisa foi exatamente vivenciar este processo, no qual um primeiro olhar cheio de “certezas” e representações se tornou um olhar mais atento, mais curioso, disposto a reinventar e ver o que antes não via, de outras formas e ângulos, o que me permitiu desnaturalizar situações, encontrar novos caminhos e possibilidades, fazer novas interpretações e até mesmo novas relações diante do que a princípio parecia ser “óbvio”.

Num primeiro momento, para se pensar a inclusão foi preciso reconhecê-la enquanto uma questão complexa, que assume dimensões variadas, principalmente quando nos referimos aos sujeitos educandos da EJA.

Muitos aspectos devem estar alinhados para se pensar numa inclusão com qualidade. É importante reconhecer que a inclusão na perspectiva do acesso ao sistema público de ensino, que neste caso é o IFRJ, ganha relevância pelo fato dessas instituições consideradas de qualidade, abrirem as portas para um público tão diferenciado e historicamente excluído das oportunidades educacionais. Entretanto, com a entrada desse novo público a noção de qualidade fica frágil dentro de um contexto de tantas variáveis que são necessárias para que ela aconteça.

Como já tratado no decorrer desta pesquisa, nosso propósito em apresentar um estudo a respeito do processo de inclusão de jovens e adultos do PROEJA no IFRJ foi trazer

contribuições para as discussões acerca do direito à educação de jovens e adultos. Acreditamos que promover a inclusão desses jovens e adultos nos sistemas públicos educacionais consiste um dos principais desafios que se apresentam hoje à educação pública brasileira, na tentativa de reduzir as desigualdades sociais.

No caso do PROEJA, um Programa que entra na rede federal, criando deslocamentos, mexendo com a zona de conforto dessas instituições, alterando toda sua dinâmica organizacional e até mesmo o seu papel social frente à democratização da educação, é relevante pensar como se potencializa a proposta de inclusão para que ela se efetive com qualidade. Contudo, a pesquisa mostrou que há problemas na noção de qualidade e de excelência que penetram nas concepções curriculares, no ensino, na seleção de conteúdos, no trato institucional, e que tem impacto direto na possibilidade ou não de inclusão dos jovens e adultos da EJA no Programa.

Entre estes problemas podemos destacar a visão de baixo valor social em relação aos alunos da EJA e a preocupação em não baixar a qualidade da instituição. Como se olha para esses alunos? O que se espera desses alunos? Percebemos que de modo geral espera-se pouco dos alunos do PROEJA, as expectativas são muito baixas em relação a eles. Assim, fica clara a existência de uma visão menor da modalidade EJA. Já os alunos reconhecem no Programa a possibilidade de crescimento pessoal, profissional e de ampliação de sua visão de mundo.

Uma outra questão que se coloca é: como os professores se veem frente a um Programa como este? A pesquisa mostra que a falta de formação se reflete num sentimento de frustração e até mesmo insegurança desses profissionais diante das inúmeras dificuldades encontradas no trabalho com o PROEJA por conta de seu público diferenciado, heterogêneo, de distintas idades, objetivos e com grandes “deficiências acadêmicas”. Identificamos que, na visão dos docentes, a maior parte dos motivos que impedem uma inclusão efetiva está relacionada a “carências” dos próprios alunos, e não ao curso em si.

As várias representações dos sujeitos educandos do PROEJA apresentadas pelos docentes acabam por reforçar a segregação social e a naturalização do fracasso escolar, responsabilizando os próprios sujeitos pelo seu “fracasso”, gerando, assim, impactos negativos no processo de inclusão. Ao não serem considerados “aptos” para se adequarem ao sistema, esses alunos ficam vulneráveis ao preconceito e atitudes/ práticas discriminatórias, que deveriam na realidade se constituir em possibilidades de assegurar uma aprendizagem efetiva.

Chama atenção o fato de o nível de formação dos docentes ser tão elevado frente à realidade educacional do país, na qual não existe escola/ projeto/programa de EJA com

professores tão qualificados. Contudo, este nível tão alto de qualificação não tem conseguido garantir a permanência dos alunos e a qualidade da educação a eles destinada, o que no caso dos IFs não se justifica por baixos salários e condições de trabalho.

O fato de serem alunos trabalhadores também causa um certo incômodo para os docentes, visto que tem fortes implicações no processo de ensino aprendizagem dos alunos e dificulta ainda mais o alcance do nível de ensino de uma escola considerada de “excelência”, pela impossibilidade de uma dedicação maior aos estudos. Nesse sentido, algumas questões se fazem pertinentes: como explicar a “recusa” da incorporação dos jovens e adultos trabalhadores numa escola considerada como “de excelência” para a formação para o trabalho? Por que, nesta escola, a excelência/ qualidade é justificativa para a exclusão dos alunos que vêm do mundo do trabalho? Que tipo de excelência e, portanto, que concepção de qualidade elimina exatamente aqueles que deveriam ser o objetivo da formação?

A inclusão de jovens e adultos das camadas populares numa escola considerada de excelência tanto gera exclusão como é fruto de uma exclusão, caracterizada pelo fato de que por muito tempo esteve “fechada” à classe trabalhadora. Com a entrada desse novo público cabe a esta escola repensar seus saberes e suas práticas, investir na formação continuada dos profissionais envolvidos com o Programa (docentes, pedagogos e gestores), e principalmente, fazer uma reflexão sobre o real sentido da inclusão, o que possivelmente levará a uma ressignificação de valores e concepções, que terão impactos no processo ensino-aprendizagem.

Percebemos no PROEJA alguns aspectos que desencadeiam processos de exclusão no próprio interior da escola. Fica evidente a existência de vários limites em sua prática educativa e no espaço institucional como: a carente infraestrutura destinada ao curso; a falta de formação dos docentes de EJA; a falta de material didático específico; as dificuldades de aprendizagem que os alunos possuem; o tratamento inferior aos alunos; o preconceito institucional, o estágio, entre outros. Tais limites estão referidos às instituições onde se pretende que sejam incluídos e revelam alguns dos obstáculos que uma política como o PROEJA enfrenta para se consolidar enquanto espaço de direito desses sujeitos. Demonstram também o quanto é árdua até hoje a luta da modalidade EJA por uma educação de qualidade. Assim, é possível perceber que a democratização do acesso muitas vezes vem acompanhada de processos de exclusão.

Tais processos envolvem também questões sociais mais amplas, que têm impacto direto na inclusão ou não desses sujeitos, como por exemplo: sua realidade social; a qualidade da educação que lhes foi oportunizada, as desigualdade sociais, entre outros. Enfim, um

conjunto de situações excludentes contribuem para que esses sujeitos se tornem vulneráveis às desigualdades educacionais, ou como aponta Martins, se tornem “vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes” (MARTINS, 1997, p. 11), privando-os dos direitos que dão sentido às relações sociais.

Com relação ao estágio, constatamos nos diferentes discursos que mesmo que para muitos alunos represente um forte obstáculo para a conclusão do PROEJA, é considerado indispensável para a formação pelos próprios discentes e pelos docentes. Portanto, para ambos ele deve ser componente obrigatório, permanecendo a certificação condicionada à sua realização. Entretanto, não há uma reflexão crítica sobre a efetividade de sua proposta. Seria necessário avaliar se ele de fato cumpre sua função formativa atendendo às expectativas dos alunos e contribuindo para o processo de inserção no mundo do trabalho. Enquanto tais ações não forem realizadas, o estágio continuará sendo mais um “instrumento” de exclusão.

Considera-se, portanto, que o PROEJA deva ser fruto de um compromisso social da instituição com a população jovem e adulta que por muito tempo esteve excluída do sistema educacional. Contudo, espera-se também:

[...] a melhoria da qualidade do ensino ofertado a jovens e adultos matriculados nessa modalidade de ensino, com vistas a garantir a sua inserção e/ou manutenção no mercado de trabalho, assegurando-lhes, também, um dos seus direitos básicos, o direito a uma educação pública de qualidade (SANTOS, MARTINS & BARACHO, 2010, p. 228).

Reconhecer o PROEJA enquanto espaço de conquista desses jovens e adultos implica considerá-los sujeitos sociais, legitimando o seu direito de concluir o processo de escolarização e de ter uma formação profissional de qualidade. Implica ainda perceber que para que isso se concretize não basta uma lei ou um projeto pedagógico, mas sim a mudança de práticas, mentalidades e visões de mundo.

Existe uma naturalização tão grande do “fracasso” na educação de jovens e adultos, que, muitas vezes tratamos como dado e não como algo a ser pensado, discutido e até mesmo desnaturalizado. Da mesma forma existe um mito de que os alunos dos cursos regulares são os mais bem sucedidos, possuem um alto nível de conhecimentos, trajetórias escolares sem interrupções etc. Talvez fosse interessante na continuidade deste estudo, cotejar trajetórias e experiências dos estudantes do ensino médio regular com as dos estudantes do PROEJA, buscando identificar o que os aproxima e o que os distancia. Será que de fato acontecem distintas inclusões?

Faz-se necessário ainda aprofundar estudos acerca do conceito de qualidade nas instituições federais que ofertam o PROEJA, em que a busca do privilégio, muitas vezes, sobrepõe-se à plena realização dos direitos, principalmente, quando se trata das camadas populares mais desfavorecidas da nossa sociedade. Mais uma vez retomamos a seguinte questão: “educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento?” (CIAVATTA, 2012, p. 87). Esta, entre outras questões, deve ser central na discussão da inclusão educacional de jovens e adultos do PROEJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. de A.; SILVA, M. R. da. A problemática da evasão no processo de implantação do PROEJA no Estado do Paraná. In: SILVA, M. R.; AMORIM, M. L.; VIRIATTO, E. O. PROEJA Educação Profissional Integrada à EJA: entre Políticas e Práticas. Curitiba: Editora UTFPR, 2011.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: conquistas e controvérsias**. Congresso Iberoamericano de Educación, 2010.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: PAIVA, Jane e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009, p. 35-43.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos da EJA. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar...e aprender por toda vida. Boletim, 20-29 set.2004. Disponível em <http://tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em 06 jun.2013.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Políticas públicas de educação e juventude: avanços, desafios e perspectivas. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de. **Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2011, p. 25-44.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; PAIVA, Jane. Políticas públicas de direito à Educação de Jovens e Adultos no RJ: estudos na região metropolitana. 18p. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, 2004.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do “último turno”: produzindo outsiders. 2004. 220 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ARAUJO, E. de J. M. Evasão no PROEJA: estudo das causas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA, *campus* Monte Castelo. Dissertação (mestrado), Universidade Católica de Brasília, 2012.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs). **Diálogos na educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-50.

_____. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. In: Construção Coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

_____. Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 ago 2013.

_____. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BOAVENTURA, G.R. O significado do PROEJA no olhar e na voz de professores e alunos do Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, 2010.

BONOW, D. A exclusão escolar no PROEJA do IF sul-rio-grandense: representações de estudantes evadidos. Dissertação (mestrado). UFPEL/Educação, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 10 de novembro de 2012.

_____. **Decreto nº 5.478 de 24 junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5.478.htm >. Acesso em 12 de novembro de 2012.

_____. **Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm >. Acesso em 12 de novembro de 2012.

_____. Fundação para o Desenvolvimento Tecnológico e Políticas Sociais. **FUNDEC.** Disponível em: <http://fundec.rj.gov.br/portal/> Acesso em: 04 de novembro de 2012.

BRASIL. MEC/SETEC/PDE: *Concepção e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.* Brasília, Jun. 2008, 41p.

_____. MEC. Documento Final CONAE 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação. Brasília, MEC, 2010.

_____. MEC. **Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf >. Acesso em 08 de novembro de 2012.

_____. **Lei nº11.892 de 28 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em 18 de julho de 2012.

_____. Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em 06 de fevereiro de 2013.

_____. **Parecer CNE/CEB 11/2000.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Aprovado em 10 de maio de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em 14 novembro de 2012.

_____. **PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC, agosto 2007.

_____. **PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC, novembro 2009.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Planejamento do PROEJA 2007: de programa a política pública.** Brasília, 2007.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** 2010. Disponível em <http://www.ifrj.edu.br/site/midias/arquivos/projeto_pdi_2009_2013.pdf>. Acesso em 16 de junho de 2012.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional.** 2009. Disponível em <<http://www.ifrj.edu.br/docs/ppi.pdf>>. Acesso em 08 de junho de 2012.

_____. **Construção Coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Sistema S.** Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em 12 de fevereiro de 2013.

BOAVENTURA, G. R. O significado do PROEJA no olhar e na voz dos alunos do Instituto Federal Goiano. In: MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. C. **Educação dos Trabalhadores: Políticas e Projetos em Disputa.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 199-222.

CARMO, Gerson Tavares do. Estatística qualitativa e testes de significância: aspectos de uma investigação sobre evasões e retornos na EJA. In: PAIVA, Jane; PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA: ações plurais, sentidos singulares.** Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2011.

CARRANO, Paulo. Políticas públicas de juventude: desafios da prática. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de. **Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil.** São Paulo: Peirópolis, 2011, pp. 235-340.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petrópolis, Vozes, 2010.

CASTRO, M.D.S.; BARBOSA, S.C.; BARBOSA, W. O PROEJA e as características dos seus estudantes: contextualização, limites e riscos. In: MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **Educação dos Trabalhadores: políticas e projetos em disputa**. São Paulo: Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 125-148.

CELLARD, André. A análise documental. POUPART, Jean (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CIAVATTA, Maria. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (orgs.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

_____. Educação Básica e Educação Profissional – descompassos e sintonia necessária. In: OLIVEIRA, Edna Castro de.; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Rezende. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 13-39.

COSTA, P. F. F.; MARTINS, E. M. F. A evasão escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), sob a ótica dos docentes. In: MIRANDA, P. R. de; SANTO, A. do E. **Rescrevendo o PROEJA: experiências do campus Rio Pomba**. Rio Pomba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2012.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. v. 26, n. 92, p. 1115-1134, out. 2005. Disponível em: <http://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/3/2>. Acesso em: 19 maio 2013.

ESTÁCIO, Katiene Guimarães; LIMA, Claudia de Medeiros; SANTOS, Diane Alves dos. PROEJA: uma análise acerca do acesso e permanência dos estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sergipe, 6º Encontro de Formação de Professores Edição Internacional, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra? Petrópolis, Rio de Janeiro: De Petrus et Alii, 2013.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009, p. 9-20.

_____. Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Santos e SALES, Sandra Regina (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011, p. 29-47.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 109, 2009, p. 1059-1079. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de junho de 2013.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTE, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A relação educativa na Educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social. 19p. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003.

GUIMARAES, Kenia Cristina Tinelli. A Formação de jovens e adultos no município de Colatina e a (não) inclusão desses sujeitos ao PROEJA. 2012. 208 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2012.

IBGE, PNAD. Brasil, 2008.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais, 2010.

IPEA. Políticas sociais: acompanhamento e análise. Brasília: IPEA, 2008, 310 p.

KUENZER, Acácia. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 77-95.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96, 2006, p. 877-910. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de junho de 2013.

LEME, Érica Souza. Inclusão em Educação: das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar. 2011. 229 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MACHADO, Maria Margarida. A pesquisa como foco na educação de trabalhadores a partir do PROEJA. In: MACHADO, Maria Margarida e RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **Educação dos Trabalhadores: projetos e políticas em disputa**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 19-34.

MARTINS, José de Souza. **A exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MOLL, Jaqueline. **PROEJA e democratização da educação básica**. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. **A implantação do Proeja no Cefet-RN: avanços e retrocessos.** Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/unedzn/images/stories/ensino>>. Acesso em: 08 out. 2012.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: **Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar.** Natal: Editora do CEFET-RN, 2007, p. 17-34.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. **Proeja: entre desafios e possibilidades.** Holos (Natal. Online), v. 02, p. 105-113, 2012.

MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. In: MOURA, Dante Henrique e BARACHO, Maria das Graças. **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente.** Natal: IFRN Editora, 2010, p. 159-185.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Hipóteses sobre a nova exclusão social: dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. **Caderno CRD.** Salvador, n. 21. p. 29-47, jul/dez. 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu. **Educação e Sociedade.** Campinas: Cedes, v. 23, n. 78, p.15-36, abr. 2002.

OLIVEIRA, Francisco. **Os direitos do antivalor.** Petrópolis, Vozes, 1998.

OLIVEIRA, I. R. de. A evasão no Programa de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA ministrado pelo Instituto Federal Espírito Santo - Campus Santa Teresa. Dissertação (mestrado), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, E.C.; CEZARINO, K.R.A. Os sentidos do Proeja: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2008.

OLIVEIRA, E.C.; CEZARINO, K.R.A.; SANTOS, J. de S. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no PROEJA. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposios2009/88.pdf. Acesso em: 02 jun 2013.

OLIVEIRA, Edna Castro de e PINTO, Antônio Henrique. O percurso do PROEJA/ES: conflitos, desafios e proposições. In: OLIVEIRA, Edna Castro de.; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Rezende. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA.** Brasília: Liber Livro, 2012, p.13-39.

OLIVEIRA, Edna Castro de; MACHADO, Maria Margarida. O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores. In: OLIVEIRA, Edna Castro de.; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Rezende. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA.** Brasília: Liber Livro, 2012, p.121-141.

OLIVEIRA, M. da G. M. de; ZEN, E. T. O CEFETES como não-lugar: limites e possibilidades na inclusão dos alunos do PROEJA – IFES/ Vitória. Debates em Educação Científica e Tecnológica. ISSN 2179-6955, v-02, nº. 2, p.23-32, 2012.

PAIVA, Jane. Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos. 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2013.

_____. Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: PAIVA, Jane e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009, p. 22-33.

_____. Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. In: Debates em Educação Científica e Tecnológica, ISSN 2179-6955, v.01, n. 1, p. 14-23, 2011.

_____. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional com a EJA. In: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. de R. EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA. Brasília: Liber Livro, 2012.

PEREGRINO, Mônica Dias. **As armadilhas da exclusão: um desafio para a análise**. 25ª reunião anual da ANPED, Caxambu, 2002. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/monicaperegrinoferreirat06.rtf. Acesso em: 10 de junho de 2013.

_____. **O imponderável nos tempos neoliberais**: as possibilidades da análise de atores populares nas estruturas em ação e os processos de exclusão. 24ª reunião anual da ANPED, Caxambu, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0692638064359.doc>. Acesso em: 12 de junho de 2013.

_____. **Desigualdades numa escola em mudança**: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, A. H. **Educação Básica Integrada à Formação Profissional**: considerações sobre a modalidade de EJA num curso de PROEJA, 2010. Disponível em: www.anped.org.br Acesso em: 14 ago. 2012.

RICARTE, F.D.N.; LIRA, A.K.P.; MOURA, D.H. Investigando as causas da evasão em cursos do PROEJA no IFRN: o caso da Unidade Currais Novos. In: MOURA, D.H.; BARACHO, M. das G. **PROEJA no IFRN**: Práticas Pedagógicas e Formação Docente. Natal: IFRN Editora, 2010, p. 93-119.

RUMMERT, Sônia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M [orgs]. **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um programa de EJA entre adultos das camadas populares. 12p. In: 25ª Reunião Anual da ANPED, 2002, Caxambu. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED, 2002.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento** – Revista da Faculdade de Educação da UFF – no. 7, Maio de 2003 – pp. 78-91. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Paper%20UFF.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2013.

SANTOS, B. de A.; MARTINS, F. I. de B. B.; BARACHO, M. das G. Diálogos PROEJA: uma experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. In: MOURA, D.H.; BARACHO, M. das G. **PROEJA no IFRN: Práticas Pedagógicas e Formação Docente**. Natal: IFRN Editora, 2010.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAWAIA, Bader (org). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional Tecnológica e no PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.32, p. 725-743, 2011. Disponível em: www.cedes.unicamp.br Acesso em: 04 fev. 2012.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. Acesso e permanência no PROEJA: contextos e estratégias. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010.

SOARES, Luiz Eduardo; BILL, Mv; ATHAYDE, Celso. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

STOCO. H. P. A educação de jovens e adultos trabalhadores no PROEJA: acesso e permanência no CEFET-BA. Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. n. 01. Ano I. Ago./2010 – Disponível em: www.revistapindorama.ifba.edu.br.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, Lia e CIAVATTA, Maria (orgs.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011, p. 57-93.

VIEIRA, E. F. da C. Evasão Escolar no Curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). Dissertação (mestrado), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 9. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 16-26.

ANEXOS

ANEXO 01: QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DO PROEJA

Prezado (a) docente:

Este é um questionário para coleta de dados de pesquisa de mestrado intitulada “**Desafios e tensões no processo de inclusão de jovens e adultos: o PROEJA no IFRJ – Campus Duque de Caxias**”, na Linha de Políticas em Educação”, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Seu objetivo é coletar informações sobre o processo de inclusão dos alunos do PROEJA no IFRJ – Campus Duque de Caxias. Pedimos a sua colaboração respondendo as questões propostas abaixo. Agradecemos a sua contribuição para este trabalho.

1. Sexo:

() Masculino () Feminino

2. Idade: _____

3. Você se considera:

- () Branco (a).
 () Preto (a).
 () Pardo (a).
 () Amarelo (a).
 () Indígena.

4. Formação Acadêmica:

- () Graduação
 () Especialização completa
 () Especialização (cursando)
 () Mestrado completo
 () Mestrado (cursando)
 () Doutorado completo
 () Doutorado (cursando)
 () Pós-doutorado completo
 () Pós-doutorado (cursando)

5. Tipo de vínculo com a instituição:

- () efetivo.
 () temporário.
 () substituto.

6. Regime de Trabalho:

- () 20h.
 () 40h.
 () Dedicção Exclusiva.

7. Tempo de atuação no PROEJA:

8. Em que outros cursos da instituição você atua?

- () Curso técnico integrado ao ensino médio.
 () Curso técnico concomitante ao ensino médio.
 () Licenciatura.
 () Em todas as opções acima, inclusive no PROEJA.
 () Só atuo no PROEJA.

9. Possui algum tipo de formação/experiência em EJA?

() Sim. () Não.

Caso positivo, qual?

10. Você considera fundamental ter uma formação específica para atuar no PROEJA?

() Sim. () Não.

11. Foi uma opção sua atuar no PROEJA?

() Sim. () Não.

12. Você pretende continuar atuando no Programa? Justifique.

() Sim. () Não.

13. De modo geral, os docentes que atuam no PROEJA tem satisfação em atuar no Programa? Justifique.

() Sim. () Não.

14. Quais são os principais desafios pedagógicos para o desenvolvimento do seu trabalho no PROEJA?

15. O que você entende sobre a proposta do PROEJA?

16. De modo geral, os docentes que atuam no PROEJA compreendem a proposta do Programa?

() Sim. () Não. () Em parte.

17. Como é o tratamento destinado ao PROEJA neste instituto?

() O PROEJA é tratado como um curso de similar importância dos outros cursos da instituição.

() O PROEJA é tratado como um curso de inferior importância dos outros cursos da instituição.

() É evidente a discriminação do PROEJA na instituição.

() Ainda não tenho uma opinião formada a esse respeito.

18. Como você avalia o nível de exigência dos professores do PROEJA?

() Deveriam exigir muito mais.

() Deveriam exigir mais.

() Exigem na medida certa.

() Deveriam exigir muito menos.

() Deveriam exigir menos.

19. Você trabalha com materiais didáticos específicos para a modalidade EJA?

() Sim. () Não.

20. A metodologia de ensino que você utiliza no PROEJA:

() É praticamente a mesma que adoto nos cursos regulares.

() É diferente da que adoto nos cursos regulares.

() É uma adaptação da que utilizo nos cursos regulares.

21. Como você avalia a presença da modalidade EJA neste instituto? Justifique.

Positiva. Negativa.

22. Como você define o aluno do PROEJA?

23. A inclusão das camadas populares no sistema educacional é um dos princípios do PROEJA. Você acredita que essa inclusão tem ocorrido com sucesso no Campus Duque de Caxias? Justifique.

Sim. Não.

24. Qual a sua opinião sobre o princípio da inclusão proposto pelo Programa?

A proposta é boa, mas na prática não acontece uma inclusão efetiva das camadas populares.

A proposta é boa e a inclusão acontece na prática.

A proposta do Programa não deveria ter a inclusão como princípio básico.

Não considero uma boa proposta.

Não conheço esta proposta.

25. Se você marcou que a inclusão não acontece na prática, explique por que:

26. O que você acha do sorteio enquanto forma de seleção dos alunos do PROEJA?

Positivo, pois permite a entrada de sujeitos que antes estavam excluídos do sistema educacional.

Positivo, pois os candidatos que entram pelo sorteio possivelmente não conseguiriam entrar por outro processo seletivo.

Negativo, pois permite a entrada de sujeitos que não tem condições de estarem numa instituição federal de ensino.

Negativo, pois os candidatos que entram pelo sorteio não valorizam a oportunidade e evadem.

Não tenho opinião formada a esse respeito.

27. Qual o principal problema enfrentado por você no PROEJA?

A falta de interesse por parte dos alunos.

A falta de base dos alunos decorrente do ensino fundamental.

A falta de motivação de minha parte.

A falta de preparo para atuar com a modalidade EJA.

Trabalhar com alunos de diferentes faixas etárias.

Condições inadequadas de ambiente físico.

A falta de equipamentos/ laboratórios.

outro

28. A que fatores você atribui o elevado índice de evasão do PROEJA neste campus?

- () os alunos não conseguem conciliar escola e trabalho e optam pelo trabalho.
 () os alunos não se sentem acolhidos pela instituição.
 () os alunos não conseguem acompanhar o curso.
 () a falta compreensão por parte dos docentes das especificidades dos alunos da EJA.
 () ao fato de muitos alunos já possuírem ensino médio.
 () reprovações
 () outro
-

29. O que possivelmente mais desmotiva os alunos a permanecerem no Programa neste instituto?

- () professores insatisfeitos em atuarem no Programa.
 () reprovações sucessivas.
 () a falta de sala de aula fixa.
 () a falta de equipamentos para aulas práticas.
 () a falta de prioridade no uso dos laboratórios de informática.
 () a falta de materiais didáticos específicos.
 () o horário de início do curso.
 () o fato de serem alunos trabalhadores.
 () outro
-

30. Com relação aos alunos que permanecem, o que, na sua opinião, mais tem contribuído para tornar possível essa permanência?

- () ajuda de familiares.
 () o seu trabalho.
 () a bolsa auxílio do PROEJA.
 () participação na monitoria acadêmica.
 () a participação no Programa de Assistência Estudantil.
 () outro
-

31. Qual o principal motivo da permanência dos alunos?

- () sociabilidade.
 () professores.
 () certificação profissional.
 () certificação de ensino médio.
 () a proposta da formação integrada.
 () ter uma ocupação.
 () outro
-

32. Em sua opinião, os alunos que se formam no PROEJA:

- () apenas conseguem se formar pelo caráter assistencialista do curso.
 () geralmente apresentam grande evolução desde o momento em que entraram no curso.
 () são considerados “sobreviventes”, visto que a maioria não consegue se formar.
 () a maioria deles questiona seus esforços, pois conclui o curso, mas não consegue o certificado por conta da obrigatoriedade do estágio.
 () outro _____

33. Você acha que os alunos que se formam no PROEJA estão preparados para se inserirem no mercado de trabalho? Justifique.

- () Sim. () Não.
-
-
-

34. Qual o maior problema/ barreira para a conclusão do curso por parte dos alunos?

- o estágio.
 as reprovações.
 a falta de base para avançar no curso.
 as pressões do trabalho.
 outro
-

35. Na sua opinião, muitos alunos repensam a decisão de concluir o curso principalmente pois:

- acham que não vão conseguir estágio por conta da idade.
 acham que não vão conseguir estágio por conta da falta de oportunidades.
 não tem a possibilidade de fazer estágio, por conta do horário de trabalho.
 tem dúvidas quanto ao ingresso no mercado de trabalho após o curso.
 ao longo do curso chegam a conclusão de que não vão atuar na área de informática e de que na realidade, só queriam o ensino médio.

outro _____
-

36. Na sua opinião, o estágio deve ser condição obrigatória para o recebimento da certificação do PROEJA?

- Sim. Não.

Há algo que não foi perguntado que você gostaria de acrescentar?

ANEXO 02: QUESTIONÁRIO PARA DISCENTES DO PROEJA
--

Prezado (a) discente:

Este é um questionário para coleta de dados de pesquisa de mestrado intitulada “**Desafios e tensões no processo de inclusão de jovens e adultos no PROEJA do IFRJ – Campus Duque de Caxias**”, na Linha de Políticas em Educação”, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Seu objetivo é coletar informações sobre o processo de inclusão dos alunos do PROEJA no IFRJ – Campus Duque de Caxias. Pedimos a sua colaboração respondendo as questões propostas abaixo. Agradecemos a sua contribuição para este trabalho.

1. Sexo:

() Masculino () Feminino

2. Idade: _____

3. Você se considera:

() Branco (a).
 () Preto (a).
 () Pardo (a).
 () Amarelo (a).
 () Indígena.

4. Estado Civil:

() Solteiro () União Estável
 () Casado () Divorciado
 () Viúvo () Outro

5. Tem filhos? () Sim. () Não.

Em caso positivo, quantos? _____

6. Local onde mora: _____**7. Situação trabalhista:**

() Não trabalho.
 () Trabalho por conta própria.
 () Trabalha com carteira assinada.
 () Trabalha sem carteira assinada.
 () Trabalho em “negócios da família”.
 () Outro

Caso esteja trabalhando, em que área?

8. Renda familiar mensal:

() Menos de um salário mínimo.
 () Acima de 1 até 2 salários mínimos.
 () Acima de 3 até 4 salários mínimos.
 () Mais de 4 salários mínimos.

9. Onde você concluiu o ensino fundamental?

- () escola pública.
 () escola particular.
 () supletivo.
 () PROEJA.
 () PROJOVEM.
 () Outro
-

10. Há quanto tempo parou de estudar antes de ingressar no PROEJA?

11. Antes de ingressar no PROEJA você já possuía ensino médio completo?

- () Sim. () Não.

Se sim, por que decidiu cursá-lo novamente?

- () pois não fiz um ensino médio numa escola de qualidade.
 () pois pela maneira como está sendo oferecido, não pude optar apenas pela formação profissional do PROEJA.
 () para rever conhecimentos.
 () outro _____

12. O que mais o influenciou na decisão de se matricular no PROEJA?

- () O fato de poder estudar numa escola técnica.
 () A proximidade da minha residência e a instituição.
 () Identificação com a área de informática.
 () A possibilidade de além de concluir o ensino médio, ter uma formação profissional.
 () A forma de acesso ser sorteio.
 () A indicação de amigos que já fizeram o curso.

13. Como ficou sabendo deste curso?

- () através de amigos que já fizeram o curso.
 () pela internet.
 () pelo jornal.
 () pela televisão.
 () Outdoors.
 () Outro _____

14. Você ingressou no PROEJA através de qual forma de seleção?

- () prova.
 () sorteio.

15. O seu objetivo com o PROEJA é:

- () concluir o ensino médio
 () prosseguir no ensino superior
 () capacitação profissional
 () inserção no mercado de trabalho
 () ter uma profissão
 () outro
-

16. O curso de “Manutenção e Suporte em Informática” era o que realmente queria fazer?

- () Sim. () Não.

Se não, por que optou por este curso?

- () Porque gosto de Informática.
 () Pois era o único oferecido na modalidade EJA.
 () outro
-

E qual seria o curso de seu maior interesse?

17. Há quanto tempo está no PROEJA?

18. Já precisou interromper o PROEJA alguma vez?

Sim. Não.

Caso tenha interrompido, quantas vezes?

Por qual motivo interrompeu os estudos no PROEJA?

19. Já ficou reprovado alguma vez no PROEJA?

Sim. Não.

Em caso positivo, quantas vezes?

20. Qual o principal motivo que o levaria a desistir do curso hoje?

- questões familiares
 despesas com deslocamento/alimentação
 o nível de exigência da instituição.
 dificuldades de acompanhar o curso
 o fato de já ter concluído o ensino médio.
 oportunidade de emprego.
 dificuldade em conciliar escola e trabalho.
 ser reprovado.
 outro

21. A sua turma inicial teve um elevado índice de evasão?

Sim. Não.

22. Em caso positivo, indique o principal fator que, na sua opinião, determinou a evasão:

- reprovação
 questões familiares
 despesas com deslocamento/alimentação
 dificuldade em conciliar escola e trabalho
 os alunos não se sentiram acolhidos pela instituição
 os alunos não conseguiram acompanhar o nível de exigência dos professores
 a falta de compreensão por parte dos docentes das especificidades dos alunos da EJA
 outro

23. De um modo geral, o curso que você está fazendo atende às suas expectativas:

- Plenamente.
 Satisfatoriamente.
 Minimamente.
 Não atende.

24. Há algum fator que facilita a sua permanência no curso?

Sim. Não.

25. O que mais contribui para a sua permanência no curso?

- os amigos.
 os professores.
 ajuda de familiares.
 a bolsa auxílio do PROEJA.
 a participação na monitoria acadêmica
 a participação no Programa de Assistência Estudantil.
 outro _____

26. Você recebe algum tipo de auxílio financeiro para se manter no curso?

- () Sim, a bolsa auxílio do PROEJA.
 () Sim, da monitoria.
 () Sim, auxílio moradia do Programa de Assistência Estudantil - PAE.
 () Sim, auxílio transporte do Programa de Assistência Estudantil - PAE.
 () Sim, auxílio didático do Programa de Assistência Estudantil - PAE.
 () Sim, auxílio alimentação do Programa de Assistência Estudantil - PAE.
 () Não recebo nenhum auxílio do curso.

27. Há algo que o desmotiva a permanecer no Programa?

- () Sim. () Não.

Se sim, o que?

- () os alunos.
 () os professores.
 () as reprovações.
 () a falta de sala de aula fixa.
 () a falta de equipamentos para prática.
 () a falta de material didático específico.
 () a falta de prioridade no uso dos laboratórios de informática.
 () a falta de flexibilidade dos docentes em relação aos alunos trabalhadores.
 () outro _____

28. Como é o tratamento destinado ao PROEJA neste instituto?

- () O PROEJA é tratado como um curso de similar importância dos outros cursos da instituição.
 () O PROEJA é tratado como um curso de importância inferior aos demais cursos da instituição.
 () É evidente a discriminação do PROEJA na instituição.
 () Ainda não tenho uma opinião formada a esse respeito.

29. De modo geral, os docentes demonstram interesse e satisfação em trabalhar com o PROEJA?

- () Sim. () Não. () Em parte.

30. Como você avalia o nível de exigência dos professores?

- () Deveriam exigir muito mais.
 () Exigem na medida certa.
 () Deveriam exigir muito menos.
 () Deveriam exigir menos.
 () Deveriam exigir mais.

31. Os docentes utilizam uma didática compatível com as necessidades dos alunos?

- () Sim. () Não. () Em parte.

32. Os docentes consideram relevantes as experiências de vida trazidas pelos alunos?

- () Sim. () Não. () Em parte.

33. Os docentes utilizam material didático específico?

- () Sim. () Não. () Em parte.

34. Você tem acesso aos laboratórios de Informática da instituição?

- () Sim, satisfatoriamente.
 () Sim, precariamente.
 () Não.

35. Você considera que o curso dispõe dos equipamentos necessários a sua formação?

- () Sim. () Não. () Em parte.

36. Você considera que o curso contribui para a preparação para o exercício profissional?

- Contribui amplamente.
- Contribui parcialmente.
- Contribui pouco.
- Não contribui.

37. Qual o maior problema para a conclusão do curso?

- a dificuldade de conseguir estágio por conta da idade.
 - a impossibilidade de fazer estágio por conta do meu horário de trabalho.
 - acredito que não terei problemas para fazer estágio e concluirei o curso saindo com a certificação.
 - já faço estágio, e em breve estarei concluindo.
 - o fato de ter dúvidas quanto ao ingresso no mercado de trabalho após o curso.
 - outro
-

38. Após concluir o curso você pretende trabalhar na área de “Manutenção e Suporte em Informática”?

- Sim. Não.

39. Qual o seu objetivo após concluir o curso?

- prosseguir os estudos na faculdade.
- trabalhar na área de Informática.
- trabalhar em qualquer área que tiver oportunidade.
- não pretendo nem trabalhar e nem estudar.
- outro

40. Tem algo que gostaria de relatar que não foi perguntado?
