

Ações de implantação, expansão e consolidação de cursos de PROEJA: desafios e possibilidades

Implementation, expansion and consolidation actions of PROEJA courses: challenges and possibilities

Silvia Renata Sakalauskas
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Curitiba – Paraná - Brasil
Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado
Instituto Federal do Paraná (IFPR)
Curitiba – Paraná - Brasil

Resumo

Esta investigação deriva de uma pesquisa de mestrado e tem como objetivo analisar as práticas desenvolvidas no ano de 2017 pelos gestores e pela equipe pedagógica dos *campi* do Instituto Federal, localizado na Região Sul do Brasil, com vistas às ações de implantação, expansão e consolidação de cursos PROEJA. Caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória. Para a coleta de dados foram utilizadas pesquisa documental e questionários *online*, que foram examinados por meio da análise de conteúdo. Em face aos resultados obtidos, identificaram-se dificuldades em relação às ações de permanência e êxito dos educandos, aos processos de formação dos servidores, às políticas institucionais afirmativas e à proposta pedagógica específica para o PROEJA.

Palavras-chave: PROEJA; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica.

Abstract

Esta investigación deriva de una investigación de maestría y tiene como objetivo analizar las prácticas desarrolladas en 2017 por los gerentes y por el personal pedagógico de los campus del Instituto Federal, ubicados en la región sur de Brasil, con miras a implementar, ampliar y consolidar acciones. Cursos PROEJA. Se caracteriza por ser una investigación exploratoria cualitativa. Para la recolección de datos se utilizó investigación documental y cuestionarios en línea, los cuales fueron examinados mediante análisis de contenido. A la vista de los resultados obtenidos, se identificaron dificultades en relación a las acciones de permanencia y éxito de los estudiantes, los procesos de formación de los servidores, las políticas institucionales afirmativas y la propuesta pedagógica específica para PROEJA.

Key words: PROEJA; Youth and Adult Education; Professional and Technological Education.

Introdução

A EJA (Educação de Jovens e Adultos), modalidade de ensino destinada às pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos de nível fundamental e médio em idade regularⁱ, tem impulsionado diversos estudos e reflexões, seja enquanto política pública de inserção social, seja com relação ao perfil e às necessidades dos sujeitos envolvidos, à formação dos docentes, às práticas pedagógicas aplicadas, entre outros.

Com a criação do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), por meio do Decreto nº 5.478/05, que posteriormente foi revogado pelo Decreto n.º 5.840/06, começaram a surgir novas inquietações, uma vez que esse programa, além de integrar a educação básica de jovens e adultos à formação profissional, determinava inicialmente que apenas as instituições federais de educação profissional deveriam implantar cursos dessa modalidade.

Em 2008 foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre eles o localizado na Região Sul do Brasil, cenário escolhido para a realização deste estudo. De acordo com a legislação, um dos objetivos desses institutos é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008).

No entanto, ainda que a lei de criação desse instituto estabeleça o comprometimento dele em implementar cursos integrados voltados para jovens e adultos e que seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Estatuto confirmem esse compromisso, observamos que esse objetivo está sendo cumprido por uma parcela relativamente pequena dessa instituição. Em consulta aos 25 *campi* (expansão e pré-expansão)ⁱⁱ que atualmente o compõem, verificou-se que apenas três deles ofertaram o PROEJA em 2017, sendo esse breve levantamento suficiente para despertar nosso interesse em compreender essa realidade.

Sendo assim, o tema escolhido para o presente estudo teve origem nas reflexões e discussões desenvolvidas a respeito da necessidade e, principalmente, da importância da implantação e expansão dos cursos PROEJA, uma vez que o Instituto foi concebido e cada

vez mais tende a se consolidar como um importante instrumento para a inserção social, estimulando, apoiando e propiciando uma educação que conduz à emancipação do cidadão, por meio do conhecimento e da preparação para o mundo do trabalho.

Assim sendo, com a finalidade de conhecer e quantificar as pesquisas em nível de mestrado e doutorado realizadas a respeito dessa temática, consultamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Capes (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR) – no período de 10 a 14 de setembro de 2018 – aplicando como filtro a palavra “PROEJA”. A busca resultou em 470 trabalhos (385 dissertações e 85 teses), publicados no período compreendido entre 2007ⁱⁱⁱ e 2018.

Após analisar os títulos desses trabalhos, identificamos que aproximadamente a metade deles (229) menciona o local onde suas pesquisas foram efetuadas (nome da escola, município etc.). Desse total, apenas 14 delimitaram suas pesquisas no estado em que se localiza o Instituto Federal escolhido para nosso estudo e nenhum deles o apontou como objeto de estudo. Entendemos que essa foi uma verificação concisa do ponto de vista do conteúdo, e que uma análise mais detalhada seria necessária para ratificar esses dados, inclusive com relação aos trabalhos cujo título não apresenta essa informação.

Para complementar esse levantamento, verificamos também que em outubro de 2006 a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em parceria com o Ministério da Educação, publicou o Edital PROEJA – CAPES/SETEC n.º 03/2006, que tinha como um de seus objetivos específicos apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu* para atuar no campo da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, ampliando as produções científicas e tecnológicas nessa área (CAPES, 2006).

Considerando a data de publicação do Edital e o início dos trabalhos dos grupos de pesquisa, respectivamente outubro de 2006 e início de 2007, compreendemos que nesse caso a ausência de pesquisas voltadas para o Instituto Federal em questão é justificável, uma vez que a instituição foi criada somente em 2008. Pesquisando a respeito dos trabalhos que foram desenvolvidos durante o financiamento do referido grupo interinstitucional, encontramos um levantamento apresentado por Freitas (2014) no qual, no período de 2008 a 2011, foram publicadas 12 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, distribuídas entre as três instituições vinculadas ao projeto.

Apesar de considerar esse resultado positivo e importante para impulsionar os estudos sobre o PROEJA, entendemos que um estudo específico que viabilize a implantação do Programa dentro dos Institutos Federais, mediante a construção de um conjunto de ações que possa assessorar os gestores dos *campi* na implantação e/ou expansão do PROEJA, além de auxiliar no cumprimento das metas estabelecidas, possibilitará seu fortalecimento como política institucional dentro dessa organização, contribuindo para a melhoria da educação profissional e tecnológica e favorecendo uma significativa parcela da sociedade que, apesar das dificuldades, almeja qualificação profissional a fim de alcançar melhores oportunidades no mundo do trabalho.

Em busca de respostas e por acreditar que elas poderiam colaborar para o reconhecimento do PROEJA como política institucional e, conseqüentemente, beneficiar uma parcela da sociedade que busca qualificação para obter melhores oportunidades profissionais, esta investigação objetiva analisar as práticas desenvolvidas pelos gestores e pela equipe pedagógica dos *campi* do Instituto Federal localizado na Região Sul do Brasil, com vistas a ações de implantação, expansão e consolidação de cursos PROEJA.

A Educação de Jovens e Adultos

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), Moura (2016) e Paiva (2006), ao longo da história da educação brasileira a EJA foi cercada por ações descontinuadas e desarticuladas que resultaram em experiências pouco eficientes que, de forma geral, não se estabeleceram de maneira estável nas políticas educacionais.

A Constituição Federal de 1934^{iv} e o início dos trabalhos realizados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos)^v foram os fatos destacados por Haddad e Di Pierro (2000) que contribuíram para o início do desenvolvimento da EJA, que somente passou a ser vista como um problema de política nacional a partir da década de 1940. Foi nesse período que ocorreu: i) a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em 1945, conforme a qual a educação de adultos tinha um papel relevante no processo de desenvolvimento das nações menos desenvolvidas; ii) a instalação do Serviço de Educação de Adultos, em 1947; iii) a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que se estendeu de 1947 até o final da década de 1950, descrita pelos autores como um movimento bastante significativo para o desenvolvimento da EJA, pois, entre outras conquistas, conferiu infraestrutura aos estados e municípios, permitindo-lhes o atendimento adequado aos jovens e adultos.

Na década seguinte, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o Ministério da Educação e Cultura organizou a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), no entanto ambas tiveram vida curta e pouco realizaram. Os autores complementam que embora essas ações tenham colaborado para a diminuição do índice de analfabetismo, se comparado aos países mais desenvolvidos ou até mesmo a alguns da América Latina, o Brasil ainda apresentava um nível de escolarização inferior (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Como resultado de alguns movimentos sociais, foi na década de 1960 que a educação de adultos começou a receber um tratamento pedagógico específico para esse público. Scocuglia (2000) destaca que no período de 1960 a 1964 os estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte e Paraíba protagonizaram diversas mobilizações que resultaram em experiências significativas para a área da educação popular e de valorização da cultura.

Além desses eventos da Região Nordeste, Haddad e Di Pierro (2000) mencionam outras ações populares de nível nacional que se sobressaíram nesse período, dentre as quais destacamos O Movimento de Educação de Base (1961), a expansão dos Centros Populares de Cultura da UNE (União Nacional dos Estudantes) e o PNA (Programa Nacional de Alfabetização), instituído pelo Decreto n.º 53.465/64, baseado nos estudos e métodos desenvolvidos por Paulo Freire que, segundo Scocuglia (2000), proporcionaram significativa expansão no estado da Paraíba por meio da CEPLAR (Campanha de Educação Popular da Paraíba). Foram esses projetos de educação popular, localizados e com poucos participantes, que demarcaram com veemência a história da EJA no Brasil (PAIVA, 2006).

Com o golpe militar de 1964, o PNA foi interrompido, movimentos educacionais foram desmantelados e somente alguns programas conservadores foram mantidos pelo Estado (HADDAD; DI PIERRO, 2000). No entanto, ainda que essas ações repressivas tenham acabado com os movimentos de interesse popular, Haddad e Di Pierro (2000) apontam que o Estado pretendia continuar investindo na escolarização básica de jovens e adultos, pois além de ser uma alternativa de conciliação com a sociedade, esse era o caminho para elevar os índices de escolaridade da população e cumprir com a proposta de construção de um país desenvolvido.

Em 1967, o regime militar faz outra tentativa de combate ao analfabetismo ao criar o MOBREAL, que Paiva (2006) apresenta como um programa de governo implantado em rede,

com ações paralelas ao sistema educacional. Esse movimento, apesar de adotar algumas práticas metodológicas semelhantes às de Paulo Freire, não se preocupava com a formação crítica dos educandos e foi construído sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Durante sua existência, recebeu críticas relativas a seu financiamento e aos critérios adotados na verificação da aprendizagem, colocando em dúvida seus indicadores.

Também no período do regime militar foi regulamentado o Ensino Supletivo, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, que entre outros objetivos pretendia “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Com o fim do regime militar, em 1985, o MOBRAL deu lugar à EDUCAR (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos), que tinha como objetivo fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente (BRASIL, 1985).

Em 1990, a EDUCAR foi extinta e pouco tempo depois surgiu o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), que de acordo com Madeira (1992), além de suprir o vazio institucional provocado pelo fim da Fundação EDUCAR, visava garantir a participação do Brasil no Ano Internacional da Alfabetização, implementado pela ONU (Organização das Nações Unidas). Ainda nos anos 1990 o Governo Federal lançou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)^{vi}, o PAS (Programa de Alfabetização Solidária), em 1997, e uma proposta de reorganização de currículos por meio dos Planos Curriculares Nacionais.

O PAS foi uma experiência que, apesar de mobilizar as instituições de ensino superior, apresentava um atendimento inconstante, com curta duração e grande rotatividade dos alfabetizadores, “cujo vínculo interessa mais à geração de emprego e renda do que à tarefa alfabetizadora, o que não enraíza sequer o esforço da formação” (PAIVA, 2006, p. 532).

No início do século XXI, foram criados o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e o Programa Brasil Alfabetizado, que tinha como objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil (BRASIL, 2003).

Paralelamente a esse Programa, surgiram três projetos sociais voltados para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos: i) o ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), que tinha como finalidade promover a reintegração de jovens ao processo educacional, assim como sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano (BRASIL, 2008a); ii) o Projeto Escola de Fábrica, uma iniciativa do MEC que objetivava “incluir jovens de baixa renda no mercado de trabalho por meio de cursos profissionalizantes em unidades formadoras no próprio ambiente das empresas, gerando renda e inclusão social” (BRASIL, 2005b); iii) o PROEJA, originário do Decreto n.º 5.478/2005, que posteriormente foi revogado pelo Decreto n.º 5.840/2006.

Observamos que os fatos históricos dos últimos anos revelaram esforços que resultaram em avanços e retrocessos no desenvolvimento da educação de adultos no Brasil, principalmente no que se refere ao combate do analfabetismo. Apesar de dados recentes do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), de 2016, indicarem que nos últimos anos houve diminuição do índice de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais, Moura (2016) aponta que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada em 2013 contabilizava mais de 13 milhões de analfabetos nessa mesma categoria. No ano de 2015, esse índice foi estimado em 12,9 milhões de pessoas, ou seja, houve uma redução de apenas cem mil pessoas em um espaço de dois anos (IBGE, 2016).

Outra iniciativa do Governo Federal foi a criação, em 2003, do cadastro de alfabetizandos, que representou um avanço ao identificar essas pessoas e conhecer informações como sexo, cor e história de escolarização, permitindo que “deixem de ser números contabilizados, para serem reconhecidos como pessoas – talvez um grande passo para atribuir-lhes, de fato, o direito público subjetivo” (PAIVA, 2006, p. 537).

No entanto, analisando as legislações vigentes que norteiam as expectativas da sociedade quanto às ações governamentais que tenham por finalidade garantir seus direitos, é possível constatar que o público da EJA não alcançou integralmente os direitos que lhes foram conferidos, seja por meio da Constituição Federal do Brasil de 1988^{vii}, seja pelos que se apresentam na LDB, Lei n.º 9.394/96.

Citamos ainda o PNE (Plano Nacional de Educação), de 2014, que dentre as diretrizes e estratégias de política educacional a serem alcançadas nos próximos dez anos apresenta como uma de suas metas “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas

de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014, p. 5).

Quando o assunto é educação, sabe-se que no Brasil a realidade nem sempre condiz com o ideal, e no que se refere à EJA ainda há muito por fazer. Os avanços no combate ao analfabetismo são positivos, e não há dúvidas de que a alfabetização é parte integrante e indispensável para a formação de jovens e adultos, mas se ocorre de forma isolada “não basta para conferir *status* de leitor e escritor da realidade dos sujeitos jovens e adultos” (PAIVA, 2006, p. 537).

Segundo Moura, “o acesso à EJA não será resolvido por meio de programas, campanhas e projetos que têm início, meio e fim, sem que suas consequências se enraízem como política de garantia do direito à educação” (2016, p. 381). O autor reforça que as ações do governo brasileiro têm se mostrado insuficientes para consolidar programas da EJA, entre eles o PROEJA, que busca a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis e parte integrante da formação humana (MOURA, 2016).

Em meio a essa fase de desenvolvimento da EJA, com o propósito de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta da educação básica integrada à educação profissional, no ano de 2005 o Governo Federal instituiu o PROEJA, que segundo Moura (2016) é um Programa que visa oferecer oportunidades educacionais tanto a jovens e adultos que ainda não finalizaram o EF (Ensino Fundamental) como àqueles que já o completaram, mas não concluíram o EM (Ensino Médio) nem curso que os habilite em uma profissão.

Criado pelo Decreto n.º 5.478/05, o PROEJA recebeu nessa época a denominação de Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No ano seguinte, esse documento foi revogado pelo Decreto n.º 5.840/06, que entre as principais mudanças ampliou o Programa para o Ensino Fundamental, alterando sua nomenclatura para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Nesse primeiro momento, apenas a Rede Federal recebeu o compromisso de oferta do PROEJA, ficando facultado a outras instituições a implantação do Programa. Essa obrigatoriedade de implantação e expansão do Programa nas escolas federais trouxe considerável desconforto para as escolas da rede federal, uma vez que elas ainda estavam

se adaptando à implantação dos cursos tecnológicos e administrando a exclusividade na oferta dos cursos de educação profissional e tecnológica, o que dificultava o envolvimento com o Ensino Médio proposto pelo PROEJA (SANTOS, 2010).

Santos também ressalta outros obstáculos encontrados por essas escolas, como a forma de organizar e conduzir um currículo “aligeirado”, que promovesse a formação geral integrada à educação profissional, direcionado para o público da EJA, que por ser minoria nessas instituições, exigia uma reorganização das escolas para atender de maneira adequada às necessidades desse público (SANTOS, 2010).

Em 2008, em meio a essa fase de implantação e adaptação do PROEJA, foi aprovada a Lei n.º 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, dando origem aos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, entre eles o Instituto Federal do Paraná. Essa lei, entre outras providências, determinou que as seguintes instituições deixariam de existir para dar lugar aos Institutos Federais: 31 unidades dos CEFETS (Centros Federais de Educação Tecnológica); 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDS); 39 escolas agrotécnicas; sete escolas técnicas federais e oito vinculadas a universidades (BRASIL, 2008b). Nesse mesmo instrumento legal apresentam-se os objetivos dos Institutos Federais, dos quais destacamos no Art. 7º: “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” (BRASIL, 2008b, p. 2, grifo nosso).

Conforme Moura (2016), as instituições públicas que compõem a Rede Federal de Educação Profissional têm potencial não apenas como local de oferta do PROEJA, mas também para a materialização e a consolidação do Programa, pois além de estarem presentes em todos os estados da federação, são reconhecidas pela qualidade e experiência em atuar no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de nível médio.

Com base nessa colocação e de acordo com o recorte proposto por esta pesquisa, buscamos conhecer a situação do IF quanto à distribuição de seus *campi*. Diante do notável desenvolvimento do IF, que com pouco mais de dez anos de existência se encontra presente em todas as regiões do Estado, considera-se relevante a expansão do PROEJA nessa Instituição, uma vez que o programa foi concebido sob a perspectiva de promover a formação humana integral de jovens e adultos (MOURA, 2016).

Embora os programas, projetos e políticas públicas educacionais da Educação de Jovens e Adultos apresentarem, por diversas vezes, características de descontinuidade e tantas outras dificuldades, que segundo Moura (2016) ora resultaram em avanços no atendimento às demandas dos trabalhadores, ora retrocessos, o PROEJA foi se desenvolvendo tímida e lentamente, mas “os educadores, os trabalhadores, os movimentos sociais e os sindicatos não podem deixar o ciclo do Proeja se fechar. Há que resistir ao seu fechamento ou lutar para reabri-lo” (MOURA, 2016, p. 25).

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa do tipo exploratória e é parte de uma pesquisa de mestrado que abrangeu 25 *campi* que compunham o IF localizado na Região Sul do Brasil, no 2.º semestre de 2018.

Na coleta de dados, além da pesquisa bibliográfica, foi realizada a pesquisa documental nos relatórios e legislações desse instituto e a aplicação de questionário *online* – como forma de buscar informações que não estavam registradas ou disponíveis nos documentos inicialmente analisados – para os seguintes grupos:

Grupo “A” – composto pelos *campi* que ofertaram o PROEJA no ano de 2017, nos quais foram pesquisados os ocupantes dos cargos de diretor-geral e diretor de ensino, os membros da equipe pedagógica e os coordenadores de cursos PROEJA;

Grupo “B” – formado pelos *campi* que não ofertaram o PROEJA em 2017, nos quais apenas os servidores responsáveis pela direção-geral e pela direção de ensino foram consultados.

O questionário elaborado para o grupo “A” compreendeu um total de 14 perguntas, sendo que oito eram de respostas abertas. O questionário enviado ao grupo “B” foi organizado com 12 questões, sendo que desse total seis eram abertas. Em ambos os casos, a pergunta que identificava o nome do pesquisado era opcional. Quanto às perguntas fechadas, nos dois formulários as questões indicavam como resposta uma lista de múltipla escolha, devendo o respondente assinalar apenas uma das opções apresentadas. Além disso, tanto o Questionário “A” como o “B” continham um texto de apresentação e o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), que foi assinado eletronicamente por todos os respondentes.

Análise e discussão dos dados

Com base nas respostas dos questionários foi realizada a análise de conteúdo,

fundamentada em Bardin (2011), obedecendo às seguintes fases: coleta de dados, preparação dos dados, codificação, categorização e análise de conteúdo. Na etapa de codificação foram criados códigos de identificação para cada respondente e assim identificada a incidência de sua fala para posterior categorização. Esta foi concretizada com vistas ao objetivo de pesquisa, e as respostas foram analisadas por meio da análise categorial, que se consistiu no agrupamento progressivo das categorias.

Para realizar a análise de conteúdo e direcionar o processo de escrita, a discussão e a análise das informações coletadas, realizamos: i) a leitura das respostas de todos os mestrados – já agrupadas pelo sentido semântico e ii) a reflexão sobre cada categoria de análise que fundamentassem a análise das respostas dos participantes da pesquisa quanto às ações de implantação, expansão e consolidação de cursos PROEJA.

Análise do Questionário “A”

No grupo “A” foram consultados 16 servidores ocupantes dos cargos de diretor-geral e de ensino, membros da equipe pedagógica e coordenadores de cursos PROEJA; desses, apenas 9 (nove) responderam o questionário. Ressaltamos que nesse grupo todos os *campi* foram representados na pesquisa, ainda que de forma parcial.

Perguntamos aos entrevistados a partir de quando o PROEJA começou a ser ofertado no *campus* onde trabalham. Dois *campi* informaram que o Programa teve início no ano de 2016 e somente um *campus* o iniciou em 2009. Para complementar a pergunta anterior, interrogamos se houve alguma dificuldade para ofertar o PROEJA e obtemos 8 (oito) respostas “SIM”. Diante dessa resposta afirmativa, as principais “dificuldades encontradas” relativas à “oferta do PROEJA” – suscitadas por meio das respostas dos gestores, agrupadas e categorizadas por suas incidências e semelhanças – foram as seguintes: evasão e/ou desinteresse, bem como a condição social dos educandos; falta de preparo pedagógico dos docentes, bem como o número reduzido de servidores da seção pedagógica; estrutura física inadequada, como falta de sala de apoio e laboratórios; falta de bolsas estudantis; pouca divulgação dos cursos; falta de parceria com outras instituições de ensino; falta de uma proposta pedagógica específica para a EJA.

A oferta de cursos PROEJA representa uma oportunidade ímpar para uma instituição educacional se colocar como referência e em posição de vanguarda, respondendo a um leque variado de expectativas e interesses, e à constituição de um corpo de profissionais

formados com capacidades específicas para dar conta de corresponder aos direitos à educação básica e profissional na juventude e na vida adulta (MACHADO, 2006). Contudo, segundo a autora, o Proeja ao mesmo tempo que representa uma oportunidade ímpar de corresponder aos direitos dos jovens e adultos, constituiu-se num campo de contradição entre a imposição da oferta, via decreto, em uma rede de educação profissional centenária e de afirmação e atendimento de um direito dos trabalhadores à elevação de sua escolaridade e formação profissional (MACHADO, 2006).

Assim, a implantação de cursos PROEJA, cujo público é formado por jovens e adultos que estão no mundo do trabalho – formal ou informalmente – ou em busca de trabalho, necessita considerar um currículo que caiba no cotidiano do educando (SILVA, 2010).

E para tanto, no atendimento, a esse educando alguns fatores necessitam ser levados em conta como: a) os sujeitos da EJA, em sua maioria, residem nos bairros mais afastados da região central da cidade e que a distância da Instituição de Ensino em relação ao perímetro urbano pode ser um empecilho aos estudantes de baixa renda, assim como já ocorre em outras modalidades; b) muitos são oriundos das classes sociais baixa ou muito baixa, compostas, em sua maioria, por trabalhadores assalariados; c) a assistência estudantil é fundamental para a permanência desses estudantes; d) a dificuldade que as instituições enfrentam com relação à evasão, é motivada, muitas vezes: pela dificuldade dos estudantes de conciliar os estudos com o trabalho, excesso de faltas, cansaço físico decorrente das exigências do trabalho, pressão da família, especialmente no caso das mulheres, que ficam sobrecarregadas com as tarefas domésticas e cuidado com os filhos; e) há um público cada vez mais jovem na EJA, devendo-se, portanto, respeitar as diferenças de idade e as peculiaridades que cada público tem dentro da mesma modalidade; f) é importante que o candidato tenha mais esclarecimentos sobre o curso antes da inscrição, e que se faça a divulgação em espaços específicos de participação dos jovens, adultos e idosos; g) é necessário aproximar-se da comunidade e das demais instituições que ofertam EJA, promovendo formação continuada aos professores e cursos de qualificação profissional voltados ao público da EJA, além de realizar mostra de cursos como forma de divulgar o trabalho da Instituição de Ensino (LOPES, 2020).

Assim sendo, os dados desta pesquisa ratificam as orientações de Lopes (2020) e que não basta fazer a implantação a partir somente da oferta de vagas. É necessário mais que um número de vagas para que a possibilidade de reinserção deste aluno na escola seja uma

realidade efetiva. Assim, obrigatoriedade de sua oferta na Rede Federal fez com que a implementação dos cursos enfrentasse vários desafios como: a construção de um currículo integrado, a formação continuada dos profissionais para atuação nos cursos, estratégias de permanência dos educandos nos cursos, a superação das dificuldades trazidas pelos estudantes, o acolhimento deste educando ao reconhecer seu direito à educação básica (SILVA, 2010).

Em seguida procuramos saber se no ano letivo de 2018 haveria a oferta do PROEJA nesses *campi* e segundo as respostas 02 (dois) das 03 (três) unidades, não ofertarão mais os cursos do referido programa. Complementando esse questionamento, pedimos aos servidores desses *campi* que explicassem o motivo, ou os motivos, que levaram a essa situação e as respostas mais citadas foram as mesmas destacadas anteriormente, das quais: alto índice de evasão dos educandos; necessidade de realizar uma reestruturação nos Projetos Pedagógico do Cursos (PPC); pouca procura pelos cursos; falta de formação dos docentes para atender o público EJA; e falta de estrutura física adequada.

Por fim, os gestores foram questionados acerca das ações que poderiam ser adotadas pelos *campi* e pelo IF a fim de apoiar a implementação do PROEJA em cada unidade e na instituição como um todo, sendo as mais apontadas:

- **Em relação a acessibilidade e permanência dos educandos:** disponibilizar bolsas estudantis; elaborar editais de seleção diferenciados; elaborar uma proposta pedagógica específica para a EJA.
- **Em relação a capacitação dos profissionais:** ampliar a equipe que atende na seção pedagógica; promover formação para docentes e servidores, específica para o público EJA, implementando políticas de valorização desses servidores; promover o compartilhamento das experiências através de encontros, fóruns, debates.
- **Em relação a evasão escolar:** avaliar as demandas e as necessidades da comunidade.
- **Em relação a integração Curricular:** alterar a modalidade atual do curso para FIC; melhorar a divulgação do Programa; melhorar a infraestrutura dos *campi*, inclusive com o fornecimento de material didático.

Esses dados ratificam os resultados de pesquisas realizadas anteriormente (SILVA, 2010; CASTRO, 2011; FERNANDES, 2012; VITORETTE, 2014; TAMANHO, 2016; MOURA, 2017) apontando para um quadro preocupante, quanto as estratégias utilizadas na implantação

dos cursos Proeja; os critérios de escolha e as formas de acesso aos cursos e as condições de infraestrutura física e de pessoal; as condições pedagógicas de formação dos profissionais, de como as escolas construíram o currículo do curso e as estratégias de implementação ou a falta delas repercutem na permanência do estudante nos cursos (SILVA, 2010).

Os relatos apontam que, independentemente da forma de acesso e da opção do curso adotados um curso Proeja necessita ser pensado a partir da sua realidade local, da sua especificidade para esse público e que não estar restrito a uma única forma de acesso.

Um outro que deve ser destacado, é relativo à formação dos professores e servidores que atuam com os educandos da EJA, nos moldes em que vêm sendo praticados, não tem se mostrado suficiente. De acordo com Moura (2017) há duas grandes categorias de professores que atuam com esse público: os licenciados e os bacharéis. Os licenciados atuam em disciplinas de formação geral, mas as licenciaturas em geral não privilegiam em seus currículos estudos sobre a EP nem sobre a EJA. Os bacharéis são os profissionais que atuam nas denominadas disciplinas profissionalizante e que, não receberam formação para serem professores, mas atuam em disciplinas próprias do campo do seu bacharelado, sem conhecer o que é ser professor de uma forma geral e, muito menos, professor da EJA (MOURA, 2017). Assim, não é de se estranhar que esses profissionais apresentem tantas dificuldades em administrar o processo educativo para esse perfil de aluno em específico.

É indispensável que os educadores trabalhem de maneira mais integrada; que tenham um “domínio sólido e competente dos conteúdos que transmitem; que os conteúdos transmitidos sejam, de fato, apropriados pelos educandos; que os educadores aprendam a lidar com o aluno concreto e não com o aluno que gostariam de ter (FRANCO, 1987). Assim, 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, poucos profissionais estão dispostos a capacitar-se diante de um contexto profissional novo (SILVA, 2010).

A construção de um currículo integrado remete ao termo integrar no seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (CIAVATTA, 2005). Sua organização curricular ela é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os que participam do processo: gestores, professores, servidores e educandos. Nesse sentido, não há como

pensar numa organização curricular sem repensar a organização de pessoal, de infraestrutura, materiais e pedagógicas, das condições de trabalho dos profissionais (SILVA, 2010), inclusive de ações que priorize controlar os altos índices de evasão.

A evasão que ocorre nos cursos Proeja é significativa e devido as interrupções frequentes, diante de fortes motivos da vida adulta (impostos também aos jovens): um emprego, mudança de local de trabalho, mudança de local de moradia, doenças (pessoais e com familiares), estrutura familiar que se altera, exigindo maior participação de quem estudava (PAIVA, 2006). Assim, ao corroborarmos com a afirmação da autora, ratificamos que a questão da evasão merece ser analisada com cautela a partir dos contextos: i) pessoal do aluno adulto trabalhador ou em busca de trabalho; e ii) da escola considerando os aspectos pedagógico, institucional e estrutural (SILVA, 2010).

Com base nas considerações até aqui evidenciadas, depreendemos que a implementação de um curso PROEJA envolve um processo contínuo de interação, uma negociação entre todas as pessoas envolvidas, a atenção especial às condições materiais e estruturais da escola, bem como as particularidades dos educandos e dos educadores.

Análise do Questionário “B”

Nesse grupo, registramos a participação de 57% dos pesquisados, ou seja, obtivemos o retorno de 24 dos 42 formulários enviados. Esclarecemos que duas unidades desse grupo estavam sem diretor de ensino no período em que a pesquisa foi aplicada, portanto o questionário foi enviado apenas para o diretor-geral do campus.

No que se refere à representação desse grupo, formado por 22 *campi*, ressaltamos que 86% deles contribuíram com a pesquisa, sendo que: i) cinco unidades registraram a participação dos dois gestores (diretor-geral e diretor de ensino) e ii) 14 *campi* foram representados com a participação de pelo menos um dos diretores.

Os participantes foram questionados da seguinte maneira: “De que forma a experiência dos *campi* que ofertam (ou ofertaram) o PROEJA podem contribuir para a implementação dessa modalidade de ensino no seu *campus*?”. Das 24 respostas recebidas (agrupadas e categorizadas por suas incidências e semelhanças), 19 delas, ou seja, 79%, apontaram que a melhor estratégia seria a troca de experiências entre os *campi*, por meio da realização de fóruns, palestras, oficinas e visitas técnicas. Na opinião de alguns respondentes que complementaram a resposta, essa troca de experiências possibilitaria

conhecer as principais ações adotadas pelos *campi* para as seguintes dificuldades: controle de evasão; formação docente; levantamento das demandas de cursos; elaboração das propostas pedagógicas e currículos.

Na parte final do questionário, procuramos identificar as ações que os *campi* e o IF poderiam adotar a fim de incentivar a implementação do PROEJA. Dentre as respostas mais citadas estavam: ampliar os recursos orçamentários; aumentar o número de servidores; criar políticas institucionais de apoio aos *campi*; disponibilizar bolsas estudantis; fomentar grupos de discussão entre as comunidades interna e externa, por meio de debates, fóruns e encontros; promover capacitação para os docentes e servidores ligados ao PROEJA; promover uma adequação orçamentária; realizar ações de acolhimento e acompanhamento dos estudantes; realizar um levantamento das demandas de cursos.

Com base nas informações coletadas pelo Questionário “B”, podemos destacar que existe empenho e comprometimento institucional por parte desse grupo em mudar essa realidade, pois 16 *campi* (dos 19 que contribuíram com a pesquisa) afirmaram o interesse em ofertar o PROEJA em 2019 ou em data a ser definida. Um número significativo, se considerarmos que são muitos seus anseios e dúvidas quanto às necessidades e particularidades do público da EJA, além de preocupações como o controle de evasão e a formação docente. Compreendemos que esses fatos justificam as respostas sobre as ações que podem ser tomadas pelos *campi* e pelo IF, no sentido de apoiar a implantação do PROEJA.

Embora haja obrigatoriedade da oferta em relação a um percentual de vagas, há certa autonomia de distribuição dessas vagas na Rede Federal, de acordo com a realidade de cada escola que a compõe. Porém, a implantação de cursos PROEJA nos *campi* analisados indica a insuficiência da oferta frente à demanda estabelecida. No caso específico da EJA, o grande desafio para o docente é aprender a trabalhar com sujeitos que não concluíram o Ensino Médio, têm idades diferenciadas e, acima de tudo, são jovens e adultos trabalhadores.

É visível que trabalhar com esses indivíduos demanda a mobilização de recursos e saberes pedagógicos diferenciados, mas a realidade educacional demonstra que essa questão é controversa. Os educadores, os trabalhadores, os movimentos sociais e os sindicatos não podem deixar o ciclo do PROEJA se fechar. Há de resistir ao seu fechamento ou lutar para reabri-lo (MOURA, 2017).

Considerações finais

A educação, um dos principais agentes de transformação da sociedade, é um processo contínuo que mediante a construção do conhecimento e da sociabilização possibilita ao indivíduo alcançar a excelência de suas potencialidades, dando-lhe a oportunidade de se reposicionar social e intelectualmente.

Esse processo se torna ainda mais amplo e complexo quando discorremos sobre a integração da educação básica à preparação para o trabalho. Nesse contexto, observando a organização da sociedade e a história da educação profissional no Brasil, constatamos que a relação entre trabalho e educação protagonizou inúmeros estudos, questionamentos, embates e o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, sendo que estas, no que concerne à formação de jovens e adultos, foram marcadas por ações descontínuas e pouco eficientes, tendo em vista que o número de brasileiros que não têm acesso ou não concluíram seus estudos em período regular ainda é bastante expressivo.

Logo, consideramos que um programa como o PROEJA, criado para atender à demanda social de escolarização e qualificação profissional de jovens e adultos, configura-se como uma política pública de reconhecimento de direitos historicamente negados a uma significativa parcela da população que, por motivos vários, não teve oportunidade de concluir a educação básica na idade própria, tampouco adquirir uma habilitação técnica para o exercício de uma profissão.

Consideradas suas peculiaridades, as Instituições Federais de Ensino Tecnológico têm sido referência no que se refere ao ensino técnico de nível médio, todavia, as iniciativas com o PROEJA ainda são mínimas, e por maior reconhecimento que tenham em educação profissional, o PROEJA é uma realidade totalmente diferente.

Reconhecendo a relevância do PROEJA e seu potencial de impactar positivamente a vida das pessoas, buscamos por meio desta pesquisa analisar as práticas desenvolvidas pelos gestores e pela equipe pedagógica dos *campi* do Instituto Federal localizado na Região Sul do Brasil, com vistas a ações de implantação, expansão e consolidação de cursos PROEJA.

Para atingir o objetivo desta pesquisa de caráter exploratório, optamos por uma abordagem qualitativa. Quanto aos instrumentos utilizados para realizar a coleta de dados, recorreremos a pesquisas bibliográficas e documentais e à aplicação de questionários *online*,

cujas respostas foram categorizadas por meio da análise de conteúdo. Face aos resultados obtidos, identificamos dificuldades em relação às ações de permanência e êxito dos educandos, aos processos de formação dos servidores, às políticas institucionais afirmativas e à proposta pedagógica específica para o PROEJA.

Essas dificuldades, de acordo os gestores participantes da pesquisa, foram impeditivos para que ações de implantação, expansão e consolidação de cursos PROEJA acontecessem nesse IF. Mesmo assim, existia o planejamento de alguns *campi* em ofertar cursos na modalidade PROEJA em 2019. Nesse ínterim, fomos afetados pelo fechamento de instituições de ensino no mundo inteiro devido à pandemia de coronavírus e tivemos de nos adequar a uma nova realidade educacional, pois muitos projetos foram abortados e as ofertas previstas não aconteceram.

Atualmente, nesse IF 1 (um) *campus* oferta um curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no eixo Gestão e Negócios e 1 (um) *campus* oferta 3 (três) cursos de Formação Inicial e Continuada em parceria com a Secretaria de Educação do Município, todos na modalidade a distância. Esse processo já dura 18 meses, algumas ações de volta estão acontecendo e outras serão retomadas. Diante disso, esta pesquisa sugere caminhos para possíveis para ações de implantação, expansão e consolidação de cursos PROEJA, a saber:

- Respeito e valorização das diferenças, tratando a EJA como uma modalidade educativa com características próprias;
- Mudanças que envolvam a quebra de paradigmas no âmbito teórico-metodológico, de modo a promover a associação constante entre teoria e prática cotidiana;
- Proposição de um modelo pedagógico próprio e apropriado, com regulamentação específica e diferenciada do ensino regular, apoiado em recursos que o levem a recomeçar e dar continuidade aos processos educacionais;
- Fortalecimento e ampliação das políticas de assistência ao discente, por meio de projetos e parcerias interinstitucionais que possibilitem a geração de renda e a experiência profissional;
- Formação específica para docentes de EJA que os ajude na construção da identidade dessa modalidade educativa e para a profissionalização dos profissionais que nela atuam.

Para trabalhar com os educandos dessa modalidade de ensino, algumas concepções devem ser modificadas e até mesmo extintas. Isso porque excluir um jovem ou adulto do processo de educação é sentenciá-lo a não exercer sua cidadania e a viver uma vida fora da sociedade, o que lhe é de direito. Além disso, nós educadores temos a possibilidade de modificar ou conduzir esses indivíduos à mudança de vida em sua totalidade, já que o conhecimento gera transformações reais.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: atualizada até a EC n.º 99/2017. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 27 jun. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5840-13-julho-2006-544587-publicacaooriginal-56059-pe.html>. Acesso em: 3 set. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 14 jul. 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5840-13-julho-2006-544587-publicacaooriginal-56059-pe.html>. Acesso em: 3 set. 2020.

BRASIL. Lei n.º 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, instituído pela Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei n.º 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 jun. 2008a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm. Acesso em: 3 set. 2020.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1-2, 30 dez. 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-publicacaooriginal-108020-pl.html>. Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 28 out. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 19.513, de 25 de agosto de 1945. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 14.234, 30 ago. 1945. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 91.980, de 25 de novembro de 1985. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF, altera sua denominação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 17.214, 26 nov. 1985. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Aprovada a lei que cria o Escola de Fábrica. 14 jun. 2005b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3266&catid=211. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano decenal de educação para todos: 1993-2003. Brasília: MEC, 1993. *E-book*.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Brasil alfabetizado, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 27 out. 2017.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Resultado final da chamada pública de projetos: Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos: edital PROEJA-CAPES/SETEC n.º 03/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resultado.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. Processos identitários docentes: percursos de vida e de trabalho no contexto do Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2012.

FRANCO, Luiz A. de Carvalho. A escola do trabalho e o trabalho da escola. São Paulo: Cortez, 1987.

FREITAS, Lucas Bueno de. O gritante silêncio em uma nota de rodapé: gênero nas dissertações e teses sobre PROEJA no Estado do Paraná. 2014. 129f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2014. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/handle/1/1076>. Acesso em: 18 fev. 2019.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, p. 108-194, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Ebook. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 26 out. 2017.

LOPES, Hewerton Aparecido. O currículo integrado na EPT/EJA: os desafios da implantação de um curso no âmbito do IFPR – Campus Umuarama. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/1650/Disserta%20a7%20a30_Hewerton%20Lopes%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 03 nov. 2021.

MACHADO, Lucília. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Salto para o Futuro. Boletim 16. set, 2006.

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. O desafio fundamental do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC. Em aberto: Balanço da Atual Política Educacional e Fragmentação das Ações Educativas: Iniciando a Discussão, Brasília, v. 10, n. 50/51, p. 57-64, abr./set. 1992. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1813/1784>. Acesso em: 26 out. 2017.

MOURA, Dante Henrique. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 13., 2016, Viseu. Atas [...]. Viseu: SCPE, 2016. Tema: Fronteiras, diálogos e transições na Educação. Eixo temático: Educação de adultos, p. 380-391. Disponível em: http://www.esev.ipv.pt/spce16/atas/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. Educação Profissional e Tecnológica Em Revista, v. 1, n. 1, p. 5-26. Disponível em <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/355>. Acesso em: 3 nov. 2021.

OBSERVATÓRIO DO PNE. EJA integrada à educação profissional. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/10-eja-integrada-a-educacao-profissional/indicadores/>. Acesso em: 19 jun. 2020.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 519-566, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a12v1133.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

SANTOS, Simone Valdete dos. Sete lições sobre o PROEJA. In: MOLL, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 120-130.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Histórias inéditas da educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. São Paulo: Cortez, 2000. E-book. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/356023454/Afonso-Celso-Scocuglia-Historias-Ineditas-da-Educacao-Popular-pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. A implementação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: visão dos gestores. 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8445/1/2010_V%c3%a2niadoCarmoN%c3%b3bileSilva.pdf. Acesso em: 3 nov. 2021.

TAMANHO, Valdir Bernardo. O Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão – conquistas, tensões e desafios. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo - RS, 2016. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1264>. Acesso em: 3 nov. 2021.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. A não consolidação do Proeja como política pública de Estado. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

Notas

ⁱ Segundo a LDB, Lei nº 9.394/96, a educação básica nacional organiza-se em três etapas: a Educação Infantil (para crianças com idade entre 4 e 5 anos), o Ensino Fundamental (para alunos de 6 a 14 anos) e o Ensino Médio (para alunos de 15 a 17 anos de idade) (BRASIL, 1996).

ⁱⁱ Os parâmetros estruturais desse Instituto definem que os *campi* pré-expansão são aqueles em atividade há mais de 5 anos. Os *campi* expansão ainda não atingiram esse tempo de funcionamento, o que inclui os *campi* avançados.

ⁱⁱⁱ É importante destacar que somente em 2007 foram publicadas as primeiras pesquisas que abordavam o tema “PROEJA”, uma vez que o Programa foi criado no ano de 2005. Considerando o tipo de trabalho e o ano de sua defesa, o levantamento apresentou a distribuição disponível em: https://docs.google.com/document/d/1lQUdWt_NpCiDL3-NxWrr8UbjLCjqCQ1u/edit?usp=sharing&ouid=109486059297868545330&rtpof=true&sd=true.

^{iv} A Constituição Federal de 1934 previu a elaboração do PNE (Plano Nacional de Educação), que de acordo com Haddad e Di Pierro (2000) proporcionou pela primeira vez o reconhecimento e tratamento particular adequado à educação de jovens e adultos.

^v Os estudos do INEP tiveram início em 1938 e contribuíram para a criação e regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário, por meio do Decreto n.º 19.513/45, estabelecendo que 25% dos auxílios federais seriam aplicados na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, conforme os termos de um plano geral de ensino supletivo (BRASIL, 1945).

^{vi} Conjunto de diretrizes políticas voltadas para a reconstrução do sistema nacional de educação básica, cujo objetivo mais abrangente era “assegurar, até o ano de 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 12-13).

^{vii} O Art. 208 da Constituição Federal do Brasil garante, como dever do Estado, a oferta da “educação básica obrigatória e gratuita [...], inclusive [...] para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Sobre as autoras

Sílvia Renata Sakalauskas

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Servidora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: silvia.sakalauskas@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-5995-9932>

Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Professora titular da Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: mercia.machado@ifpr.edu.br <http://orcid.org/0000-0001-9401-1453>

Recebido em: 20/09/2021

Aceito para publicação em: 15/10/2021