

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE

FERNANDA GÓES DA SILVA

DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA: um estudo de caso
múltiplo

POUSO ALEGRE

2024

FERNANDA GÓES DA SILVA

**DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA: um estudo de caso
múltiplo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade para obtenção do título de doutor em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade
Linha de pesquisa: Ensino, linguagem e formação humana

Orientador: Prof.^o Dr. Atílio Catosso Salles

POUSO ALEGRE

2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Silva, Fernanda Góes da.

Da implantação e implementação do PROEJA: um estudo de caso múltiplo / Fernanda Góes da Silva – Pouso Alegre: Univás, 2024.

405f.:graf.:quad.:tab.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, conhecimento e sociedade. Linha de pesquisa: Ensino, Linguagem e Formação Humana. Universidade do Vale do Sapucaí, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Atílio Catosso Salles.

1. PROEJA. 2. Formação humana. 3. Educação profissional. 4. EJA. I. Título.

CDD – 374

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa: CRB/6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a tese intitulada “**DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA: Um estudo de casos múltiplos**” foi defendida, em 19 de novembro de 2024, por **FERNANDA GÓES DA SILVA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Doutorado, sob o Registro Acadêmico nº 98007764, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Assinado eletronicamente por:
Atílio Catosso Salles
CPF: ***.626.591-**
Orientador
Data: 22/11/2024 13:47:11 -03:00



Prof. Dr. Atílio Catosso Salles
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador

Assinado eletronicamente por:
Cássio José de Oliveira Silva
CPF: ***.431.356-**
Membro Interno
Data: 22/11/2024 15:00:37 -03:00



Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

Assinado eletronicamente por:
Valéria Oliveira de Vasconcelos
CPF: ***.831.068-**
Membro Interno
Data: 26/11/2024 08:56:23 -03:00



Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

Electronically signed by:
Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva
CPF: ***.451.806-**
Membro Externo
Data: 11/28/2024 2:43:21 PM -03:00



Profa. Dra. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Examinadora

Assinado eletronicamente por:
Rafael Ângelo Bunhi Pinto
CPF: ***.459.646-**
Membro Externo
Data: 28/11/2024 20:39:46 -03:00



Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Universidade de Sorocaba - UNISO
Examinador

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha família em especial aos meus pais Romeu e Maria José, pelo apoio e amor incondicional que sempre me deram.

Agradecimentos

Ao prof. Dr. Atílio Catosso Salles, agradeço pela paciência e apoio ao longo desta jornada. Sua atenção e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Gostaria de expressar meu mais sincero agradecimento ao IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes, por ter me concedido a oportunidade de afastamento para a realização da minha qualificação. Esse período foi essencial para que eu pudesse me dedicar integralmente aos estudos e ao desenvolvimento de minha formação acadêmica, algo que não seria possível sem o apoio institucional que me foi oferecido

Keila Miotto e Luís Negri, gostaria de expressar minha mais profunda gratidão a vocês por vivenciarem comigo todos esses anos de doutorado. Sei que essa jornada foi cheia de desafios, momentos de superação e muito aprendizado, e sou extremamente grata por ter contado com a amizade e o apoio de vocês em cada etapa.

SILVA, Fernanda Góes da. Da implantação e implementação do PROEJA: um estudo de caso múltiplo. 2024. 405f. tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre – MG.

RESUMO

Esta tese aborda o tema da implementação do PROEJA, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí e voltada para a linha de pesquisa ensino, linguagem e formação humana. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) teve sua origem a partir dos Decretos nº 5.478/2005 e nº 5.840/2006. De acordo com os decretos de criação do PROEJA, sua base de oferta seria a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2006). A presente tese tem o objetivo de compreender a implantação da proposta política do PROEJA e estudar e descrever a sua implementação em três campi do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). Utilizou-se como metodologia o estudo de caso múltiplo e o método de coleta de dados se deu por meio de pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas com nove gestores e aplicação de questionários para dezenove docentes. Para análise e interpretação dos dados das entrevistas optou-se pela análise de conteúdo, amparando-se em Bardin (2016). Para a análise, tabulação e geração dos gráficos dos dados coletados nos questionários foi utilizada a ferramenta Excel. A análise de conteúdo das entrevistas se deu agrupando, em um quadro, as ideias centrais encontradas e a partir disso foram extraídas as categorias, o que revelou uma grande dispersão de temas. Após várias análises se resolveu agrupar essas categorias em três eixos para tecer as discussões tomando como amparo teórico Freire (1987), Bowe e Ball (1992), Jefferson Mainardes (2006), Silva, et al. (2012), Manfredi (2016), Moura e Henrique (2012), Lotta (2019), Documento Base do PROEJA (2007), bem como o Decreto nº 5.478/2005, e o Decreto nº 5.840/2006. Os dados dos questionários geraram inúmeras informações que foram organizadas em gráficos. A pesquisa revelou uma certa paridade nas dificuldades encontradas pelos três campi pesquisados. As questões ligadas ao tempo curto para a implementação do programa, conforme estabelece o decreto de criação, a falta de qualificação do docente para atuar no programa, a falta de material didático específico e uma certa resistência à oferta do programa são pontos em comum tanto nas falas dos gestores quanto dos docentes. A resistência se deu muito em virtude da baixa experiência em atuar nesta modalidade e por ser uma modalidade nova a ser ofertada. A escolha do tipo de educação profissionalizante a ser ofertada se deu em virtude do que as escolas possuíam de estrutura e experiência e quanto à regionalidade e demanda local. É importante destacar que os pontos positivos encontrados na oferta do programa ressoam em torno da grande oportunidade gerada por essa política educacional no que tange a garantir a chance de progressão nos estudos de uma formação profissional, além da inclusão social aos jovens e adultos da região onde se localizam as instituições pesquisadas.

Palavras-chave: PROEJA. Formação humana. Educação profissional. EJA.

SILVA, Fernanda Góes da. On the Implementation and Execution of PROEJA: A Multiple Case Study. 2024. 405 pages. Thesis (Doctorate). Graduate Program in Education, Knowledge, and Society, University of Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre – MG.

ABSTRACT

This thesis addresses the implementation of PROEJA and is linked to the Graduate Program in Education, Knowledge, and Society at the University of Vale do Sapucaí. It is focused on the research line of teaching, language, and human development. The National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality (PROEJA) originated from Decrees No. 5,478/2005 and No. 5,840/2006. According to these decrees, PROEJA was to be primarily offered through the Federal Network of Professional and Technological Education (2006). This thesis aims to understand the implementation of PROEJA's political proposal and to study and describe its implementation in three campuses of the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Southern Minas Gerais (IFSULDEMINAS). The methodology adopted was a multiple case study, with data collection methods including document research, semi-structured interviews with nine managers, and questionnaires administered to nineteen faculty members. The data from the interviews were analyzed using content analysis, following Bardin (2016). For analyzing, tabulating, and generating graphs from the questionnaire data, the Excel tool was utilized. Content analysis of the interviews involved grouping the central ideas identified into a framework, from which categories were extracted, revealing a wide dispersion of themes. After several analyses, these categories were grouped into three axes to guide the discussions, drawing on theoretical frameworks from Freire (1987), Bowe and Ball (1992), Jefferson Mainardes (2006), Silva et al. (2012), Manfredi (2016), Moura and Henrique (2012), Lotta (2019), the PROEJA Base Document (2007), as well as Decrees Nº. 5,478/2005 and Nº. 5,840/2006. The questionnaire data provided numerous insights, which were organized into graphs. The research revealed some common challenges across the three campuses studied. These included the short time for program implementation as stipulated by the decree, insufficient teacher training for the program, a lack of specific teaching materials, and some resistance to the program's offering. Resistance was largely attributed to limited experience with this educational modality and its novelty as a program to be offered. The choice of vocational education to be provided depended on the schools' existing infrastructure and expertise, as well as regional and local demand. It is important to highlight that the positive aspects of the program's implementation revolve around the significant opportunities created by this educational policy, particularly in ensuring progression in professional education and promoting social inclusion for the youth and adults in the regions where the institutions are located.

Keywords: PROEJA. Human formation. Professional education. EJA

Lista de figuras

Figura 1 – Articulação entre os níveis de ensino segundo as “leis orgânicas”, 1942-1946	71
Figura 2 – Articulação entre os níveis de ensino segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.....	73
Figura 3 – Configuração do ensino médio e profissional de acordo com a Lei nº 9.394/96 e o Decreto nº. 2.208/97.....	78
Figura 4 – Radiografia dos programas instituídos pelo MEC no governo Lula	81
Figura 5 – Estágios do ciclo de políticas públicas	91
Figura 6 - Contexto do processo de formulação de uma política.....	92
Figura 7 - Elementos de um modelo lógico de avaliação	97
Figura 8 – Locais e datas de realização dos Fóruns Regionais de PROEJA.	119
Figura 9 - Detalhamento do quadro de registro do corpus de análise	155
Figura 10 - Localização do município de Inconfidentes	163
Figura 11 - Edital de aviso do Patronato Agrícola - Núcleo Colonial "Inconfidentes"	165
Figura 12 – A escola e suas fases.....	165
Figura 13 – Patronato Agrícola, foto de 1918	166
Figura 14 – Padaria e oficina de madeira	167
Figura 15 – Espaço da fazenda-escola do Campus Inconfidentes.....	169
Figura 16 - Localização do município de Machado	174
Figura 17 - Recorte de jornal sobre a data de inauguração da escola	176
Figura 18 - Apresentação da fanfarra da escola.....	176
Figura 19 – Alunos nas atividades da escola	177
Figura 20 – Alunos nas atividades da escola	178
Figura 21 - Localização do município de Muzambinho.....	184
Figura 22 - Patronato Agrícola de Muzambinho	185
Figura 23 – Imagem da escola de Muzambinho	186
Figura 24 - Autoridades presentes na inauguração da escola.....	187
Figura 25 - Relação de Cesecs presentes nos municípios.....	210
Figura 26 - Matrículas na EJA ensino médio – Município de Inconfidentes	212
Figura 27 - Matrículas na EJA ensino médio - Município de Machado.....	213
Figura 28 - Matrículas na EJA ensino médio – Município de Muzambinho	214
Figura 29 - Estrutura do modelo lógico de avaliação.....	235
Figura 30 – Diagrama de explicação do problema (nível macro)	237
Figura 31 - Explicação do problema – análise dos três campi.....	239
Figura 32 - Estruturação do programa PROEJA para alcance de resultados – Campus Inconfidentes	240
Figura 33 - Estruturação do programa PROEJA para alcance de resultados – Campus Machado.....	243
Figura 34 - Estruturação do programa PROEJA para alcance de resultados – Campus Muzambinho	246

Lista de tabelas

Tabela 1 – Matrículas no PROEJA no IFSULDEMINAS	20
Tabela 2 – Teses e dissertações ligadas ao campo da educação.....	24
Tabela 3 - Grupo/categorias e incidência de repetição do mesmo código/categoria	156
Tabela 4 – Quantidade de matrículas no PROEJA.....	174
Tabela 5 – Número de matrículas nos últimos anos	188
Tabela 6 – Número de matrículas no PROEJA.....	190
Tabela 7 – Quantidade de matrículas no PROEJA.....	193

Lista de quadros

Quadro 1 – Princípios que consolidam a política do PROEJA	114
Quadro 2 – Total de questionários respondidos	126
Quadro 3 – Quantitativo de docentes que ministraram aula no PROEJA.	128
Quadro 4 – Período de oferta dos cursos PROEJA nas escolas pesquisadas.....	131
Quadro 5 – Frequência de atuação no PROEJA.....	132
Quadro 6 – Quantitativo de gestores de 2006 a 2010.	150
Quadro 7 - Codificação dos sujeitos entrevistados.....	152
Quadro 8 – Categorias para análises.	157
Quadro 9 – Carga horária do curso PROEJA.....	173
Quadro 10 – Carga horária do curso do PROEJA no ano 2016.....	173
Quadro 11 – Resumo da expansão da escola de 1997 a 2005.....	179
Quadro 12 – Carga horária do curso Técnico em Alimentos – PROEJA.....	191
Quadro 13 – Carga horária do curso Técnico em Edificações - PROEJA.....	193
Quadro 14 - Resumo dos valores repassados para ações voltadas ao PROEJA ..	223
Quadro 15 - Resumo das análises dos gráficos elaborados a partir dos questionários	227
Quadro 16 – Variáveis a serem trabalhadas para fortalecer o PROEJA	232

Lista de gráficos

Gráfico 01 – Faixa etária dos docentes	130
Gráfico 02 – Formação acadêmica.....	130
Gráfico 03 – Atuação docente no período de oferta do PROEJA	131
Gráfico 04 – Área de atuação docente no PROEJA	132
Gráfico 05 – Documento Base de 2006	133
Gráfico 06 – Documento Base de 2007	133
Gráfico 07 – Especialização PROEJA (2006 – 2012)	134
Gráfico 08 – Edital do PROEJA financiado pela CAPES para pós-graduação <i>stricto sensu</i>	134
Gráfico 09 – Projeto de manutenção contributiva para monitoramento da oferta	135
Gráfico 10 - Seminários regionais para reflexão sobre PROEJA	135
Gráfico 11 - – Professores capacitados para o público da EJA	136
Gráfico 12 – Oferta de pelo menos um curso de Proeja em cada campus	137
Gráfico 13 – Divulgação do curso e da modalidade junto à comunidade e as escolas de EJA	137
Gráfico 14 – Realização de avaliação no campus antes de alteração ou interrupção da oferta do curso	138
Gráfico 15 – Coordenação específica do PROEJA em cada campus e coordenação sistemática na pró-reitoria de ensino	138
Gráfico 16 – Participação em treinamento realizado pela escola	139
Gráfico 17 – Sentimento quanto a estar preparado para atuar no PROEJA	140
Gráfico 18 – Sobre o material didático usado nas aulas no PROEJA	141
Gráfico 19 – Grau de dificuldade em lecionar para o público de jovens e adultos	142
Gráfico 20 – Ações por parte da direção ou da coordenação pedagógica	142
Gráfico 21 – Divulgação específica do processo seletivo	144
Gráfico 22 – Treinamento e qualificação dos docentes	144
Gráfico 23 – Criar estratégias de sensibilização dos dirigentes e dos servidores sobre o PROEJA	145

Gráfico 24 – Criar uma coordenação pedagógica e outras estruturas administrativas, na Reitoria, para gestão geral do PROEJA	145
Gráfico 25 – Criar, em cada campus, regulamento, diretrizes ou documentos que regule a oferta do PROEJA	145
Gráfico 26 - Modalidade ofertada pela instituição durante o período em que o docente atuou no programa	147

Lista de Abreviaturas e Siglas

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEFESP	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CERTIFIC	Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
CONFITEAs	Conferências Internacionais de Educação de Adultos
DDE	Diretor de Desenvolvimento Educacional
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação a Distância
EAFI	Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GRALE	Relatório Global sobre Educação de Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organização não governamental

ONU	Organização das Nações Unidas
PIPMO	Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem de Transporte
SESC	Serviço Social de Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social em Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIVÁS	Universidade do Vale do Sapucaí

SUMÁRIO

PRÓLOGO	18
INTRODUÇÃO	21
O DESENHO DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
O RECORTE TEMPORAL.....	26
A ESTRUTURA DA TESE	27
CAPÍTULO I – UM PANORAMA SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA EJA AO PROEJA.....	31
1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO INTERNACIONAL A PARTIR DAS CONFITEAS.....	33
1.1.1 CONFITEAs: Os caminhos da educação de adultos um olhar a partir de Elsenor (Dinamarca) a Belém (Brasil)	34
1.2 UM LEVANTAMENTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	44
1.2.1 Educação, e o Brasil Império	45
1.2.2 A educação e o período da Primeira República	48
1.2.3 Década de 30: há uma luz para a educação de jovens e adultos no Brasil	49
1.2.4 A educação e a redemocratização do Brasil	54
1.3 UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	59
1.3.1. A educação profissional no Brasil do período colonial ao republicano	60
1.3.2 A educação profissional no Brasil a partir da Primeira República	66
1.3.3 Educação profissional no Brasil e o período pós regime militar	75
1.3.4 A educação profissional no Brasil a partir do século XXI	81
CAPÍTULO II – A NOVA PROPOSTA DE POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE O PROEJA	88
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: SUAS DEFINIÇÕES E CONCEITOS	88
2.1.1 A avaliação das políticas públicas.....	95

2.2 O CONTEXTO QUE ANTECEDE A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA	97
2.3 PROEJA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA	104
2.3.1 O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	107
2.3.1.1. Ações do Governo Federal visando colaborar com a implementação do PROEJA.....	116
CAPÍTULO III – DISPOSITIVOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS E RESULTADOS PRELIMINARES.....	121
3.1 A METODOLOGIA E DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	121
3.2 DA COLETA DE DADOS DA PESQUISA.....	124
3.2.1 Análise de documentos	125
3.2.2 Da aplicação de questionários aos docentes: do percurso, procedimentos e resultados.....	125
3.2.2.1 Dos dados coletados e os resultados encontrados a partir da aplicação do questionário junto aos docentes.....	129
3.2.3 Das entrevistas junto aos gestores: do percurso, procedimentos e resultados.....	150
3.2.3.1 Dos procedimentos executados para a análise de conteúdo das entrevistas.....	152
CAPÍTULO IV – CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DO PROEJA NO IFSULDEMINAS: ESTUDO DE CASO MULTIPLO EM TRÊS CAMPI.....	158
4.1. O IFSULDEMINAS	158
4.4.1 Campus Inconfidentes.....	162
4.4.1.1 O PROEJA na Escola Agrotécnica de Inconfidentes (Campus Inconfidentes).....	170
4.4.2 Campus Machado	174
4.4.2.1 O PROEJA na Escola Agrotécnica de Machado (Campus Machado).180	

4.4.3 Campus Muzambinho	184
4.4.3.1 O PROEJA na Escola Agrotécnica de Muzambinho (Campus Muzambinho)	189
CAPÍTULO V – DISCUSSÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: COMPREENDENDO E DISCUTINDO OS CONTRAPONTO DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA.....	194
5.1 IMPLEMENTAÇÃO E IMPLANTAÇÃO.....	194
5.2 DISCUSSÕES DOS EIXOS	197
5.2.1 Eixo 1: Da implementação do PROEJA	198
5.2.2 Eixo 2: Apoio financeiro ao programa	
5.2.3 Eixo 3: Ações para fortalecer o PROEJA e evitar a resistência quanto ao programa.....	227
5.3 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA A PARTIR DO MODELO LÓGICO DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA	234
5.3.1 Explicação do problema: implantação do PROEJA pelo governo federal	236
5.3.2 Explicação do problema focado nos três campi a partir do modelo lógico de avaliação	238
5.3.3.1 Estruturação do programa PROEJA para alcance de resultados – Campus Inconfidentes, Campus Machado e Campus Muzambinho	240
CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	256
APÊNDICE I	273
APÊNDICE II	396

PRÓLOGO

A administração me levou para a sala de aula. O PROEJA me ensinou a ser professora.

Com a frase acima começo a contar um pouco da minha história acadêmica. Me formei em bacharel em Administração no ano de 2003. Iniciei minha vida docente em 2005, na então Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes, como professora substituta de Administração para atuar num projeto denominado Projeto Empreendedorismo. Atuei por alguns meses nesse projeto e logo assumi a sala de aula, ministrando aulas de Administração para os alunos dos diversos cursos técnicos dessa instituição. Primeira vez em sala de aula e a insegurança, o medo e inexperiência eram muitos. O bacharelado não nos dá uma formação que possa nos ajudar quando optamos por direcionar nossa carreira para a sala de aula. Foi o chão da sala de aula que me trouxe os aprendizados necessários para esta carreira. Ao longo desse ano de 2005 sentia ainda que faltava algo para eu conseguir ter a segurança necessária para atuar como professora.

Em 2006, a instituição na qual eu trabalhava iniciou o processo de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O curso profissionalizante escolhido pela instituição para ofertar o programa foi Administração. Minha formação em administração fez com que eu pudesse lecionar no PROEJA como docente na área de educação profissional. Assim, nesse ano, com a implementação do programa, fui direcionada para atuar exclusivamente neste curso.

Atuando no PROEJA tive o tempo e o respiro necessário para me tornar professora. A paciência dos alunos e o interesse deles pelo aprendizado me forçaram a buscar melhorar meu desempenho e a me reinventar como docente. Foi um processo de mútuo aprendizado. A dinâmica de ensinar para jovens e adultos é diferente daquela aplicada ao ensino de alunos do nível médio. Dessa forma, eu consegui amadurecer em minhas ações de docente e consequentemente fazer com que os alunos aprendessem e tomassem gosto pela área da Administração e pelo que estavam aprendendo.

Assim, atuei por doze anos como docente no PROEJA e por nove anos como coordenadora desse programa. Sincronizava as ações de docente com a de coordenadora do programa. Desse modo pude participar do processo de implementação do programa, a partir do ano de 2006, na então Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes, que hoje faz parte do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFSULDEMINAS) como Campus Inconfidentes. Nesse período de implementação foi possível perceber as inquietações e dificuldades inerentes a essa etapa do processo. Essas dificuldades ocorriam tanto para os gestores quanto para o corpo docente que atuava no programa. As dificuldades em sua maioria estavam ligadas em compreender as ideias e objetivos de uma nova política educacional e de como adequar uma estrutura escolar, humana e física, que já possuía algumas culturas organizacionais, a uma nova proposta de ensino voltada para jovens e adultos.

Os desafios de implementação desse programa foram enormes para uma instituição de ensino que tinha alguns paradigmas educacionais. Não podemos deixar de refletir sobre como o currículo do curso estava sendo organizado. Era necessário cumprir uma carga horária que para muitos dos alunos do PROEJA se tornava exaustiva. Além de disciplinas da área de educação profissional, o aluno ainda tinha as disciplinas da área denominada propedêutica, o que por muitas vezes se tornava exaustivo para este público de jovens e adultos. Como administrar e organizar essa carga horária? Esse era mais um de tantos outros desafios. Um fato interessante é que a adesão desse público, de jovens e adultos, ao programa e muitas vezes a permanência deles no curso se davam muito em decorrência da existência da oferta de um curso de educação profissional junto ao ensino médio. Os alunos gostavam das disciplinas da área de educação profissional.

O Campus Inconfidentes teve sua última turma do PROEJA no ano de 2019. O decreto de criação do PROEJA ainda é vigente, não foi revogado, e consequentemente a oferta de 10% das vagas do IFSULDEMINAS para turma do PROEJA ainda é obrigatória. Porém, não se consegue formar novas turmas do PROEJA. Com base nos dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha¹, o indicador

¹ A plataforma Nilo Peçanha é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Seu objetivo é reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal. Ela apresenta dados somente a partir do ano de 2017. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>>.

de matrícula no PROEJA no IFSULDEMINAS nos últimos sete anos, apresenta uma queda vertiginosa. A tabela 1 apresenta esses números.

Ano	Matrícula
2017	151
2018	33
2019	11
2020	1
2021	0
2022	0
2023	0

Tabela 1– Matrículas no PROEJA no IFSULDEMINAS
Fonte: Elaborada pela autora a partir da Plataforma Nilo Peçanha

A caminhada descrita acima me conduziu até aqui. Desse modo, em decorrência de toda essa experiência vivida ao longo desse tempo como docente e como coordenadora do PROEJA, em decorrência das questões legais de obrigatoriedade de se destinar 10% das vagas de ingresso para esse programa e em decorrência da importância do programa para a sociedade, quando decidi ingressar no doutorado vi a oportunidade de conseguir fazer um estudo sobre a oferta do PROEJA no IFSULDEMINAS.

Assim, desde agosto de 2021, busco a partir desta pesquisa compreender melhor todo o processo de implantação e implementação do programa em um contexto nacional e local, analisando seus pontos positivos e negativos, buscando conhecer melhor todo o seu processo de implementação não só em Inconfidentes, mas também em outros dois campi do IFSULDEMINAS.

A proposta é que a partir desta pesquisa talvez se possa trazer luz para que se consiga cumprir o que propõe o decreto de criação do programa e assim consequentemente melhorar o indicador de matrícula referentes ao PROEJA na instituição pesquisada.

Esse desafio tem sido a engrenagem que move as ações para conseguir construir esta pesquisa.

INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado vincula-se ao programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) e aborda o tema “implantação e implementação do PROEJA”, procurando compreender a implantação da proposta política do PROEJA e estudar e descrever como ocorreu o seu processo de implementação em três campi do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS).

A escolha desse tema se deu em decorrência de dois fatores: a obrigatoriedade da oferta pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a especificidade do programa. Quanto à obrigatoriedade da oferta pelas instituições federais de educação tecnológica, ela já se encontra estabelecida no primeiro decreto de criação do programa, o de nº 5.478, de 24 de junho de 2005, bem como através do Documento Base do Programa. O Decreto nº 5.840/2006, que revogou o anterior, mantém ainda esta obrigatoriedade:

§ 5º Para os fins deste Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas.

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007. (Brasil, 2006, p. 71).

A partir disso, o governo federal deixou claro que a base de ação do programa seria a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Ainda de acordo com o Decreto nº 5.840/2006, as instituições da Rede Federal deveriam disponibilizar para o PROEJA, já em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso de cada instituição.

Nesse contexto, o centro de ação da oferta do PROEJA acabou sendo principalmente a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e assim, tão logo houve a publicação do decreto, as instituições começaram a articular o processo de implementação desse programa, que tinha como diferencial a oferta de uma determinada formação profissionalizante. Docentes, equipe pedagógica e toda a estrutura humana que compunha essas instituições passaram a partir de então a se

envolver com uma modalidade de ensino, até então desconhecida para grande parte destes profissionais.

O outro fator que contribuiu para a escolha deste tema está ligado às especificidades inerentes a esse tipo de programa, proposto pelo governo federal. Diferentemente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma modalidade de ensino destinada ao público que não completou, abandonou ou não teve acesso à educação formal na idade apropriada e que oferece uma formação de nível fundamental e médio, o PROEJA, além de uma oferta de educação básica, também trouxe a integração com o ensino de educação profissional. Desse modo, além de conteúdos propedêuticos inerentes à educação básica, os jovens e adultos, matriculados nesse programa, passariam a ter também disciplinas inerentes a uma formação técnica de educação profissional. Essa característica tornava o PROEJA uma modalidade de ensino peculiar.

O PROEJA foi criado com o objetivo de incluir jovens e adultos que tiveram, em algum momento de sua vida e por motivos diversos, cerceados seus direitos à educação. Segundo Paiva (2002, p. 520), “a educação de jovens e adultos, em sociedades democráticas, assume a perspectiva da inclusão e, esta inclusão, inevitavelmente, passa pela conquista de direitos”. Assim, esses jovens e adultos, a partir da oferta do PROEJA, passaram a ter uma oportunidade de concluir seus estudos e de buscar uma inclusão social e uma inserção no mundo do trabalho.

De acordo com o Documento Base do PROEJA, o programa criado pelo Governo Federal teve como objetivo “atender a demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, como também do próprio ensino médio” (Brasil, 2006, p. 14).

Assim, uma das preocupações durante o processo de implementação e oferta do programa era como conter a evasão e como garantir a permanência do aluno, visto que esta modalidade de ensino se destinava a um público que em sua grande maioria era formada por trabalhadores. Os indivíduos-alvo desse programa se encontram na fase economicamente ativa, estando ou não empregados formalmente. Dessa forma, este programa passa a ter um caráter peculiar, visto que estes elementos poderiam interferir nas ações em sala de aula, no aprendizado do aluno e consequentemente na sua permanência no programa.

Em instituições de ensino em que a educação, até então, era ofertada para um público considerado em idade escolar e com uma parcela de alunos matriculadas no

ensino superior, o corpo docente e administrativo-pedagógico passou a ter que se reinventar dentro das suas ações metodológicas e de gestão para atuar e lidar com os procedimentos necessários para implementar e conduzir o PROEJA. Como esse programa se destinava a jovens e adultos, que até então, apresentavam características diferentes do então público que frequentava as salas de aulas nestas instituições, algumas dificuldades se tornaram visíveis dentro do processo de implementação do programa, tais como: problemas relativos à metodologia adotada, conteúdos, currículos, formação e capacitação dos professores, estrutura da escola, carga horária, entre outros.

Nem todos tiveram a oportunidade e conseguiram ter acesso a uma educação formal em idade adequada. No Brasil, ao longo do tempo, vários foram os programas criados na perspectiva de se conseguir sanar esta deficiência, diminuir os índices de analfabetismo e conseguir oferecer para jovens e adultos a chance de concluir os estudos. O PROEJA foi uma luz para aqueles que interromperam seus estudos precocemente e que viram na oferta desse programa uma segunda chance de conseguir concluir o ensino médio e ter uma formação profissionalizante.

O DESENHO DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao se pensar em pesquisar um determinado tema, surge imediatamente a indagação sobre o que já existe de estudos realizados sobre ele. Essa reflexão ocorre tanto no sentido de explorar novas vertentes de dados sobre o tema quanto para compreender a relevância atribuída a ele, considerando o número de pesquisas já publicadas. Assim, foi realizado um levantamento no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesquisa de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de identificar as publicações existentes, entre dissertações e teses, na área da educação que abordam o tema “implementação do PROEJA”

Desse modo foi efetuado um levantamento em dezembro de 2022, junto ao banco de dissertações e teses da CAPES, com foco em entender a quantidade de trabalhos ligados ao campo da educação que continham em seu título menção à implementação do PROEJA. A tabela 2 apresenta os resultados encontrados.

Tipo (teses ou dissertações)	Quantidade
Mestrado em Educação	11
Mestrado em Educação Científica e Tecnológica	1
Mestrado em Educação Profissional	3
Doutorado em Educação	1
TOTAL	16

Tabela 2 – Teses e dissertações ligadas ao campo da educação

Fonte: elaborada pelo autor a partir de dados da CAPES

No total, foram encontrados 16 trabalhos, entre dissertações e teses, que continham em seu título menção à implementação do PROEJA. É possível notar que o mestrado em educação apresenta uma quantidade maior de pesquisas envolvendo esta vertente da implementação, porém o doutorado apresenta somente uma pesquisa. Dessa forma o campo de pesquisa exclusivamente sobre o processo de implementação do PROEJA pode ser ainda mais explorado, o que nos leva a aprofundar ainda mais nos levantamentos desses dados junto ao campo de estudo delimitado para esta tese.

A presente tese tem o objetivo geral de compreender a implantação da proposta política do PROEJA e estudar e descrever como se deu a sua implementação em três campi do IFSULDEMINAS, que faz parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Para atingir este objetivo, busca-se primeiramente, identificar os aspectos históricos e normativos que fundamentam a proposta política do PROEJA no Brasil, com ênfase na sua contextualização no âmbito do IFSULDEMINAS. Além disso, pretende-se investigar a percepção de gestores e professores sobre o processo da implementação do PROEJA nas unidades analisadas e, por fim, identificar os principais desafios e avanços na implementação do PROEJA nos campi estudados.

Algumas inquietações que nos moveram a traçar esta pesquisa se pautam nas seguintes indagações: Como se deu o processo de implementação desse programa nestas três instituições? Quais foram as dificuldades encontradas na implementação do programa pelos gestores? Quais foram as ações para minimizar estas dificuldades? Quais foram as dificuldades encontradas pelos docentes e quais foram as ações feitas para minimizar estas dificuldades? Quando cada uma dessas instituições começou a ofertar o programa?

Importante destacar que atualmente as três instituições pesquisadas fazem parte do IFSULDEMINAS, mas no ano de 2006, ano de criação do PROEJA, elas

eram Escolas Agrotécnicas Federais, instituições autônomas, próximas geograficamente, mas independentes em suas ações administrativas e pedagógicas. Isso nos leva a mais algumas indagações, tais como: o que foi feito no processo de implementação do PROEJA em cada uma destas instituições e que poderia ter sido reproduzido em uma outra para melhorar a oferta deste programa? O que deu certo em uma instituição? O que deu errado? Foram iguais as dificuldades e problemas?

Assim, a presente pesquisa terá abordagem qualitativa e quantitativa, do tipo simultânea. A metodologia utilizada será estudo de caso múltiplo e o método de coleta de dados se dará por meio de pesquisa documental, entrevistas semiestruturada e aplicação de questionários.

Para a realização das análises dos dados coletados nas entrevistas e no levantamento documental utilizaremos a análise de conteúdo a partir de Bardin (2016). Importante destacar que o método estabelecido para a análise foi o método indutivo a partir de análise temática. Para as discussões dos eixos serão usados como amparo teórico: Freire (1987) Bowe e Ball (1992), Jefferson Mainardes (2006), Silva, et al. (2012), Manfredi (2016), Moura e Henrique (2012), Lotta (2019), Documento Base do PROEJA (2007) bem como o Decreto 5.478, de 24/06/2005, e o Decreto 5.840, de 13/07/2006.

Utilizaremos planilha em Excel para tabular e organizar os dados coletados nos questionários e na sequência descrever as informações obtidas, analisá-las e discutí-las a partir dos dados apresentados.

O campo de pesquisa será três campi do IFSULDEMINAS: Campus Inconfidentes, Campus Machado e Campus Muzambinho. Os sujeitos da pesquisa serão os gestores (Diretor Geral e Diretor de Desenvolvimento Educacional) que atuaram no período de 2006 a 2010, com os quais serão feitas entrevistas, e os docentes que ministraram aula no PROEJA, de 2006 até 2020, nas referidas instituições, para os quais serão aplicados questionários.

Serão excluídos da pesquisa os gestores e docentes dos demais campi do atual IFSULDEMINAS, pois no ano de 2006, período estabelecido para se dar o início da pesquisa, esses campi não haviam sido criados. Dessa forma, serão selecionados como campo de pesquisa os três campi Inconfidentes, Machado e Muzambinho, que, em 2006, ano de implementação do PROEJA na Rede Federal de Ensino, já existiam como Escolas Agrotécnicas Federais. Também serão excluídos da pesquisa os

docentes e gestores que não atuaram no PROEJA e que não assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O RECORTE TEMPORAL

O recorte temporal estabelecido para a coleta de dados foi definido primeiramente em face da escolha por conhecer o processo de implementação do PROEJA e a história do PROEJA nas instituições pesquisadas. Assim, de acordo com o Decreto nº 5.478, o PROEJA foi criado no ano de 2005, tendo as instituições da Rede Federal que implementar o programa até o ano de 2006. Nesse contexto, considerando estas informações, foi definido como tempo necessário para a implementação do PROEJA o período de 2006 a 2010. Assim, os dados coletados junto aos sujeitos que participaram desse processo, nesse determinado período, comporia uma gama de material suficiente para se fazer a análise da implementação do programa.

Porém, foi preciso considerar também, em um segundo momento, a execução de uma coleta de dados em um período para além do estabelecido entre 2006 e 2010. Isto em virtude da existência de possíveis dados, importantes para a pesquisa, que seriam encontrados em períodos que ultrapassavam ao definido aqui como o momento da implementação do programa. Desse modo, julgando que a coleta de dados seria feita com dois tipos de sujeitos – sujeito 1, gestores (diretores e DDEs) e sujeito 2, docentes que atuaram no PROEJA –, foram estabelecidos dois períodos de recorte temporal, pois assim, seria possível coletar o máximo de dados ao longo desse arco histórico de implementação e oferta do programa nas instituições pesquisadas.

Então, se estabeleceu o recorte temporal de 2006 a 2010 para coletar dados junto a sujeitos que estavam no início do processo de implementação do programa, na função de gestores das instituições. Foram considerados como gestores os diretores e DDEs de cada instituição pesquisada. Ainda, se estabeleceu o recorte temporal de 2006 até 2020 para coletar dados a partir de questionários junto aos docentes que atuaram desde o início do processo de implementação do programa até o final da sua oferta nas instituições pesquisadas.

Esse recorte temporal estabelecido para a coleta de dados junto aos docentes partiu da premissa de poder levantar dados para além do momento da implementação do programa. Essa ação parte do objetivo de conhecer também a história do PROEJA nas instituições pesquisadas a partir do olhar daqueles que estiveram na linha de frente da oferta do programa nessas instituições.

Outro fator que justifica a abrangência do recorte temporal na coleta de dados junto aos docentes é o fato de que muitos docentes que atuaram no início da implementação do PROEJA não mais se encontram nas instituições pesquisadas. A rotatividade deste sujeito nas instituições pesquisadas ao longo deste tempo foi grande. Muitos professores que atuaram no programa eram contratados ou substitutos, outros já se aposentaram, outros se transferiram para outras instituições de ensino da rede federal ou estadual ou municipal de diversas partes do Brasil. Se o recorte temporal, estabelecido na pesquisa, fosse o mesmo para os dois sujeitos da coleta de dados essas variáveis que geraram esta rotatividade, descritas aqui, afetariam muito a coleta de dados, reduzindo o número de sujeitos (docentes) a serem ouvidos. Isso poderia prejudicar a análise dos dados e os resultados.

A ESTRUTURA DA TESE

Construir uma estrutura que cumpra seu objetivo de transmitir de forma clara e objetiva toda uma ideia de pesquisa de tese de doutorado e os resultados obtidos não é uma tarefa simples e fácil. Assim, a estrutura desta tese parte da proposta de representar a dinâmica de todo o processo da pesquisa de um modo a explicitar todas as informações levantadas e caminhos percorridos de uma maneira que torne o processo de leitura das informações coletadas e dos resultados, agradável, objetiva e compreensível ao leitor. Desse modo, esta tese será composta por sete seções que serão descritos a seguir:

Na primeira seção se encontra a Introdução, onde são apresentados o tema da pesquisa, as questões, os objetivos, justificativas e os procedimentos metodológicos que foram utilizados na realização desta pesquisa.

Na segunda seção, se encontra o capítulo I, com o título “Um panorama sobre a educação de jovens e adultos e a educação profissional: da EJA ao PROEJA”, onde

será feita uma contextualização sobre a história da educação de jovens e adultos, começando esta contextualização a partir do que dizem organismos internacionais sobre esse tema, destacando especialmente a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Será feito um relato sobre as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEAS) com base no documento “Educação de Adultos Retrospectiva: 60 anos de CONFITEA”, publicado em 2014 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, e de artigos e teses usando como amparo teórico Melo e Silva (2017), Knoll (2014), Hely (1962), Kidd (1974), Ireland (2014) que trazem informações sobre todas as conferências, desde a primeira, em 1949, realizada em Elsenor, na Dinamarca, até a última, que ocorreu em 2009, em Belém, no Brasil.

Durante as CONFITEAs vários documentos e relatórios foram produzidos, em especial a “Declaração de Hamburgo”. Essas conferências ao longo do tempo tiveram um papel crucial na formulação de políticas e na promoção de práticas voltadas para a educação de jovens e adultos por várias partes do mundo. A partir da realização das CONFITEAs foi possível criar plataformas para que diferentes países pudessem compartilhar suas experiências e estratégias na educação de adultos e assim desenvolver estratégias que objetivassem melhorias para esta modalidade de ensino.

Por ser um marco importante e significativo na promoção de políticas voltadas para a educação de adultos no âmbito internacional, o capítulo I começa a descrever a história da EJA a partir desse olhar mais amplo e global sobre as propostas e políticas de jovens e adultos com base nas CONFITEAs.

Na segunda parte do primeiro capítulo será abordada a história da EJA no Brasil a partir de levantamentos históricos e legais sobre como foi tratada a educação de jovens e adultos ao longo do tempo no país. A proposta foi fazer um levantamento da história da educação voltada para jovens e adultos. Para contextualizar esse processo histórico foram usados como amparo teórico os autores Haddad e Di Pierro (2000), Cunha (1999), Melo e Ribeiro (2012), Saviani, (2019), Aranha (2012), Costa e Rocha (1973), Beisiegel (1997), bem como as constituições federais de 1824, 1891, 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, além de decretos e portarias.

Na terceira parte do primeiro capítulo será feita uma contextualização da história da educação profissional no Brasil. A proposta é descrever esse arco histórico da educação profissional até ela se convergir com a criação do PROEJA. Para essa contextualização se tomou como amparo teórico Manfredi (2016), Cunha (1979,

2000), Saviani, (2011), Ramos (2011), Tomé (2012), Castanho (2009), Santos (2000), Kunze (2009), Ortigara (2012), Frigotto (2005), a Constituição Federal de 1988, decretos e relatórios disponíveis no portal do Ministério da Educação.

A terceira seção abriga o capítulo II, intitulado “A nova proposta de política pública para a educação de jovens e adultos: um olhar sobre o PROEJA”. Nesse capítulo, serão apresentadas definições de políticas públicas com o objetivo de fornecer ao leitor as informações necessárias para compreender o processo de criação de uma política pública. Assim, será possível entender, de forma mais clara, o contexto em que o PROEJA foi concebido.

Ainda neste capítulo, será abordado o cenário vivenciado no período que antecede a criação do PROEJA com o objetivo de descrever o contexto em que foi implantado o programa e alguns pontos críticos de sua criação. Para isto foi tomado como base autores que fizeram pesquisas sobre o programa, tais como: Silvia Maria Manfredi, em seu livro *Educação Profissional no Brasil*, publicado no ano de 2016, e Moura e Henrique em seu artigo intitulado “PROEJA: entre desafios e possibilidades”, publicado em 2012.

No encerramento deste capítulo, será realizada uma contextualização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O objetivo é apresentar o programa ao leitor, destacando sua origem, implementação, objetivos e particularidades.

Na quarta seção, se encontra o capítulo III, com o título “Dispositivos teóricos metodológicos e resultados preliminares”. Nele será apresentada de forma detalhada a metodologia da pesquisa, como se deu a coleta de dados, e serão apresentados de forma preliminar os levantamentos feitos a partir da aplicação dos questionários e execução das entrevistas.

Importante destacar que ao descrever o processo da coleta de dados e da aplicação dos questionários para os docentes já será apresentado alguns resultados. Desse modo já será possível tecer algumas análises e reflexões sobre o processo de implantação e implementação do PROEJA nos três campi da pesquisa.

Na quinta seção, se encontra o capítulo IV, com o título “A contextualização do PROEJA no IFSULDEMINAS e nos Campi”. Neste capítulo será dada sequência na contextualização do PROEJA, mas agora com foco nos três campi que foram o campo de pesquisa desta tese e já serão tecidas algumas análises com base nas entrevistas

feitas na pesquisa. No início do capítulo será feita a descrição da história de cada instituição, procurando levantar sua história, geografia e regionalidades. Para descrever a história das instituições alguns autores serviram como referência, tais como: a autora Leyde Moraes Guimaraes e seu livro intitulado *Inconfidentes a terra que me viu nascer*, publicado em 2010, o livro *Campus Machado – 60 anos de tradição e desenvolvimento*, escrito por Camilo Antônio de Assis e Natiele Rosa de Oliveira e publicado em 2017, e a tese de doutorado de Livia Carolina Vieira intitulada “História da Educação Agrícola de Minas Gerais: a escola agrícola de Muzambinho (1948-1985)”, defendida em 2016 na Universidade de São Carlos.

Ainda neste capítulo será feita a contextualização da origem e de como se deu o processo de implementação do PROEJA em cada um dos três campi. Para isto, foram coletados dados junto ao Projeto Pedagógico de cada curso e a partir das entrevistas feitas com os gestores foi possível analisar e compreender como foram organizados o processo de implementação e oferta do PROEJA.

Na sexta seção se encontra o capítulo V com o título “Discussão e análise das entrevistas: compreendendo e discutindo os contrapontos da implantação e implementação do PROEJA”. Nesse capítulo será tecida as discussões dos eixos estabelecidos após a análise de conteúdo das entrevistas feitas junto aos gestores dos três campi, procurando articular esses dados com o embasamento teórico selecionado. Serão usados como amparo teórico Freire (1987) Bowe e Ball (1992), Jefferson Mainardes (2006), Silva, et al. (2012), Manfredi (2016), Moura e Henrique (2012), Lotta (2019), Documento Base do PROEJA (2007) bem como o Decreto 5.478, de 24/06/2005 e o Decreto 5.840, de 13/07/2006.

Ao final deste capítulo é proposta uma análise da implementação do PROEJA a partir do modelo lógico de avaliação de política pública. Essas análises e discussões servirão para responder às questões propostas e os objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

Por fim, na sétima seção, serão apresentadas as considerações finais e as observações destacadas na pesquisa.

CAPÍTULO I – UM PANORAMA SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA EJA AO PROEJA

A história da educação de jovens e adultos no Brasil e a história da educação profissional se entrelaçam com a própria história da educação. Muitas vezes é difícil separar uma da outra, visto que elas vão se convergindo ao longo da história. Porém, um ponto de divergência está na importância dada a cada uma delas ao longo de todo esse tempo. Quando analisamos a educação de jovens e adultos é possível perceber que nos primeiros movimentos voltados para a educação no Brasil não havia ações específicas ou políticas públicas destinadas para este público, tampouco houve algo voltado especialmente à formação profissional de adultos no Brasil.

O início da educação de jovens e adultos e a promoção de uma educação profissional têm alguns lampejos na educação promovida pelos jesuítas, mas nada sistematizado e organizado especialmente para este público. Por muito tempo as políticas voltadas para a educação eram colocadas dentro de um mesmo cesto, sem a distinção de idade e especificidades. Não houve por um longo período algo específico, organizado de forma sistemática e legalmente legitimado para jovens e adultos.

Ao olharmos a história da educação é possível perceber que a partir do século XX, mais claramente a partir da Constituição Republicana de 1934, que se tem menção legitimada em um documento da educação voltada para o público de jovens e adultos. A Constituição Federal de 1934 menciona em seu art. 150, parágrafo único a oferta de ensino primário integral gratuito extensivo aos adultos.

Em âmbito internacional o debate sobre educação de adultos cresceu após a Segunda Guerra Mundial com a criação da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO²). De acordo com Melo e Silva (2017), um dos objetivos da UNESCO foi estimular ações dos países membros contra o analfabetismo. Em 1948, a UNESCO promove a III Conferência Geral em Beirute.

² A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris. Foi fundada em 4 de novembro de 1946. Tem o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. (Portal do Ministério da Educação, 2023).

Nesta III Conferência foi recomendado o Seminário Interamericano de Educação de Adultos para que acontecesse no ano de 1949. No mesmo ano a UNESCO reúne os Estados-membros em uma grande plenária denominada Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confintea) (Melo; Silva, 2017).

Para que o Brasil conseguisse de fato cumprir seu papel e atender às demandas da sociedade no que tange às políticas de educação voltada para o público de jovens e adultos era preciso seguir as orientações e diretrizes do que vinha sendo discutido, ao longo das décadas, nos fóruns e conferências, em nível mundial, por organismos internacionais como a UNESCO, Organização das Nações Unidas (ONU³) e até mesmo o Banco Mundial.

Neste capítulo serão abordados alguns dados históricos e levantamentos feitos em dispositivos legais sobre a educação de adultos. Em primeiro plano será descrito um panorama sobre EJA a partir de um olhar sobre as Conferências Internacionais de Educação de Adultos, denominadas CONFINTEAS, trazendo dados e informações sobre como se deram os acontecimentos, propostas e objetivos traçados a partir destas conferências internacionais com base em autores como Knoll (2014), Helly (1962), Kidd (1974), Ireland (2014) e Unesco (2010, 2014), bem como dados do próprio relatório que a UNESCO publicou em 2014, intitulado *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*, que traz toda a história e relatos das CONFINTEAS realizadas.

Já em sua segunda parte este capítulo abordará os levantamentos históricos e legais sobre a educação de adultos no Brasil, buscando a partir de um olhar panorâmico, conhecer e refletir sobre sua origem e seu contexto na sociedade brasileira. Os levantamentos descritos tiveram como norte alguns principais amparos teóricos como Haddad (2000), Di Pierro (2000), Cunha (1999), Melo e Ribeiro (2012), Aranha (2012), Saviani (2019), Freire (1979) além de documentos e dados disponíveis no portal do MEC, LDBEN (1996), decretos, portarias, Constituição Federal e o Documento Base do PROEJA.

Na terceira e última parte deste capítulo será abordada a história da educação profissional no Brasil buscando fazer um paralelo com a promoção de políticas públicas de educação profissional voltadas para jovens e adultos e procurando

³ Organização das Nações Unidas ou Nações Unidas (ONU) é uma organização internacional fundada em 1945 e atualmente composta por 143 Estados-membros. (Portal da United National, 2023).

identificar se há e onde há a convergência da educação profissional com a educação de jovens e adultos no Brasil.

1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO INTERNACIONAL A PARTIR DAS CONFITEAS

Um dos primeiros movimentos para se debater a educação de adultos em âmbito internacional se deu a partir das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas) promovidas pela UNESCO. As Confinteas, do francês *Conférence Internationale sur l'Education des Adultes*, têm ao longo do tempo se estabelecido como um dos fóruns de maior influência no campo internacional de educação de adultos (UNESCO, 2014). Elas procuram orientar os Estados-membros sobre as ações e avaliações referente às políticas para a educação de adultos.

Os Estados-membros da UNESCO sempre participam dos encontros, respondendo aos questionários e relatando em documentos a situação da EJA em seus países. A UNESCO, com essas informações em mãos, organiza reuniões de preparação das conferências, que resultarão em relatórios, declarações entre outros documentos que serão apresentados durante as conferências. Em consequência, os países membros têm o compromisso de implementar as ações que surgem a partir de cada Confintea, por meio de políticas educacionais para jovens e adultos.

De acordo com Knoll (2014, p. 27), as conferências trazem, “em geral, o espírito e as circunstâncias da época, fornecendo ao mesmo tempo um repositório de visões utópicas e práticas de como se deveria e como se poderia arrumar o mundo. Apesar de situadas e imersas em um tempo específico, não são eventos isolados.” Desse modo, se torna importante conhecer os principais pontos tratados em cada uma das conferências para conseguir visualizar de forma mais clara o que se foi construído ao longo do tempo sobre política de educação de jovens e adultos a partir da visão da UNESCO.

Ao longo dos anos a Confintea cresceu em importância, que pode ser medida pelo número de delegados e pelo número de Estados-membros da UNESCO que participam. “Na primeira conferência, 106 delegados se reuniram representando 27

países. Na sexta conferência, participaram 1.125 delegados de 144 países” (UNESCO, 2014).

As Confinteas ocorrem a cada período de dez a doze anos, tendo acontecido seu primeiro encontro no ano de 1949, na Dinamarca, na cidade de Elsenor. Desde então, além desta primeira conferência, já ocorreram outras cinco, a saber, Canadá (1963), Japão (1972), França (1978), Alemanha (1997) e Brasil (2009). Seu objetivo desde então foi debater e avaliar as políticas educacionais para a modalidade de jovens e adultos.

1.1.1 CONFINTEAs: Os caminhos da educação de adultos um olhar a partir de Elsenor (Dinamarca) a Belém (Brasil)

A primeira Confintea, realizada em 1949 pela UNESCO, ocorreu no *International People's College de Elsinore*, de 19 a 25 de junho de 1949, em Elsenor na Dinamarca com o nome de “Educação e Adultos” e apresentou preocupações com a necessidade de coletar e organizar informações sobre a educação de adultos (Knoll, 2014). Essa conferência aconteceu um ano após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e pouco depois da criação da UNESCO, que aconteceu no ano de 1946.

A conferência de Elsenor enfrentou muitas dificuldades, o que explica por que a primeira reunião é vista hoje de uma forma negativa (Knoll, 2014).

Um dos pontos questionados sobre esta primeira conferência foi de que ela acabou sendo uma Conferência Regional da Europa Ocidental. A maioria dos delegados que participaram vinha de países europeus. Desse modo, os nomes dos que foram convidados e realmente participaram da Conferência não refletiam adequadamente a dimensão internacional da educação de adultos naquele momento (Knoll, 2014).

Dos 79 delegados e observadores que ali se reuniram, 54 vinham de 14 países europeus e 14 da América do Norte. Onze delegados representavam o resto do mundo. O Egito, com apenas um delegado, era o único país do continente africano representado. Havia apenas um delegado de toda a América Latina. Três delegados, um da China, um do Paquistão e um da Tailândia, representavam a Ásia. Não havia nenhum representante dos países do Leste europeu ou das Repúblicas da URSS (Hely, 1962, p. 12).

A conferência de Elsenor colocou na vitrine do mundo a educação de adultos. Assim, para Hely “A Conferência de Elsenor marcou, indubitavelmente, um grande passo na cooperação e na consulta internacionais no campo especial da Educação de Adultos [...]” (Hely, 1962, p. 12).

A preparação para a I Confintea aconteceu em Paris (1948) e contou com um encontro de especialistas que se reuniram para definir e elaborar documentos pertinentes à conferência que iria acontecer. Neste encontro foram estruturadas plenárias com discussões sobre o objetivo da EJA e criadas comissões que trabalharam os temas conteúdo, instituições e problemas de organização, métodos e técnicas e meios de estabelecimento de colaboração internacional permanente.

A II Confintea aconteceu 14 anos após a primeira e foi realizada em Montreal, Canadá, na Universidade McGill, de 22 de agosto a 2 de setembro de 1960. Ela aconteceu num período em que o mundo passava por mudanças complexas no campo social, econômico e cultural. O título dessa conferência foi “A Educação de Adultos em um Mundo Mutável”

A segunda conferência se diferiu da primeira em relação a sua abrangência geográfica. Nessa conferência houve uma maior participação de países. De acordo com Hely a participação ficou da seguinte forma:

“ dos 51 países representados na Conferência de Montreal, oito eram africanos, dez asiáticos e oito latino-americanos. Havia delegados da URSS e da Tchecoslováquia, Romênia e Hungria. De um total de 112, apenas 33 delegados, observadores e assessores provinham da Europa Ocidental” (Hely, 1962, p. 13).

Para Hely (1962) este aumento na quantidade de países participando dessa conferência refletia a importância e o reconhecimento dado à educação de adultos entre os governos nacionais.

Cada país membro elaborou seu relatório com base nos seguintes tópicos: 1. Natureza, objetivo e conteúdos da Educação de Adultos; 2. Educação cidadã (*in civics*); 3. Lazer e atividades culturais; 4. Museus e bibliotecas; 5. Universidades; 6. Responsabilidade para com a educação de adultos; 7. Urbanização; e 8. Educação das mulheres.

A conferência de Montreal teve como principal resultado a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos, que contemplava um debate sobre o aumento populacional, as novas tecnologias que estavam surgindo, o processo de industrialização, os desafios das novas gerações e a aprendizagem como

tarefa mundial, em que os países mais ricos viessem a cooperar com os menos desenvolvidos.

Outro ponto importante foi que nesta conferência ocorreu a eleição de Roby Kidd (1915-1982) como presidente, fato significativo por si mesmo. Roby Kidd ergueu-se a favor de uma “educação de adultos que via como inovadora, factível e educativamente responsável” (Knoll, p. 18, 2012).

A Declaração de Montreal expôs uma série de oportunidades e caminhos pelos quais a educação de adultos deveria seguir para que, de uma forma mais realista e confiante, conseguisse se adequar aos indivíduos e à sociedade, “cremos que a educação de adultos adquiriu tanta importância para a sobrevivência e a felicidade humana que é necessária uma nova atitude com respeito a ela (Knoll, p. 19, 2014).

Segundo Knoll (2014), na conferência de Montreal foram privilegiados temas que ainda continuam atuais, a saber:

A mudança tecnológica e a educação profissional de adultos, a liberalização da educação técnico-vocacional e profissional, a desunião moral no mundo, a deseuropeização do mundo, a obsolescência da guerra (Knoll, 2014, p.19).

No Brasil, paralelo a esse período em que acontecia a segunda Conferência, tínhamos o surgimento do lançamento do Plano de Metas, com o slogan “Cinquenta anos em cinco”, que apontava para uma aceleração no desenvolvimento. Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 112) “os desequilíbrios econômicos internos de difícil administração intensificaram as mobilizações políticas dos setores médios de parte das camadas populares e o tempo social era ocupado pelas questões da democracia, da participação política e a disputa pelos votos. ”

Também acontecia a aprovação em 20 de dezembro de 1961 da Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº. 4.024. A LDB, em seu artigo 27, determinou a obrigatoriedade da escolaridade a partir dos sete anos de idade. Para a EJA, os Exames de Madureza ⁴fixavam em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial (Brasil, 1961).

⁴ O Exame de Madureza consistia em abrir espaço para brasileiros, com idade mínima de 16 anos, que não tiveram oportunidade de cursar o chamado “ensino regular”, de obterem através deste exame um certificado que lhes dava título de bacharel (que correspondia ao final da educação básica nos dias atuais); direito de concorrer a cargos no serviço público; e a possibilidade de se candidatar a um curso no ensino superior (Machado e Lago, 2020).

Surgia o Mobral, que objetivava acabar em dez anos com o analfabetismo. Ao final da década de 1970, depois de muitas críticas recebidas, o Programa Mobral ganhou novos objetivos e ampliou-se para outras áreas de trabalho. Com a LDB nº. 5.692, em 11 de agosto de 1971 foi criado o Ensino Supletivo, como sendo uma forma à época de oferecer uma oportunidade de reingresso no sistema educativo para as pessoas que não haviam concluído seus estudos.

Enquanto isto, no cenário internacional, o Comitê Consultivo Internacional para a Educação Extraescolar, órgão de assessoria da UNESCO, se reunia, mais precisamente em dezembro de 1970 e fevereiro de 1972, para a preparação da terceira Confintea.

A **III Confintea** organizada pela UNESCO aconteceu em Tóquio, no Japão, no período de 25 de julho a 7 de agosto de 1972. O tema escolhido para essa conferência foi “A educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida”.

A Conferência de Tóquio foi diferente das anteriores em diversos aspectos, além de apresentar uma natureza mais formal, em que os procedimentos eleitorais e de tomada de decisão e o papel governamental da conferência foram observados mais estritamente, visto que compareceram menos ONGs que na Conferência de Montreal (Knoll, 2014).

Nessa conferência esteve presente a representação de 83 países, principalmente pelos ministros correspondentes ou por funcionários ministeriais superiores, complementados por “professores de renomadas universidades” (Kidd, 1974, p.26) e alguns representantes que foram especialmente selecionados de 59 organizações de educação de adultos. Integravam a delegação alemã H. Hahn, H. Hamm-Brücher, R. Wilke, A. Vulpius, H. Dolff, W. Mertineit e H. Meisel (Knoll, 2014).

John Lowe⁵ foi autor de um documento de trabalho escrito para a Conferência. Esse documento teve grande influência no conteúdo final da Confintea. Baseado nos informes realizados pelas comissões nacionais da UNESCO e Estados-membros, apareceu com o título de “Enquete internacional retrospectiva sobre a educação de adultos, Montreal 1960 a Tóquio 1972” (Unesco, 1972). Sobre esse documento, Knoll (2014, p.21) destaca: “Influiu profundamente não só na estrutura da conferência, como, conseqüentemente, deu nascimento a um forte e provocador debate sobre os métodos de comparação na educação de adultos.”

⁵ John Low, foi Diretor do Departamento de Extramuros em Edimburgo e mais tarde trabalhou na Diretoria da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (Unesco, 2014).

Importante destaque sobre os resultados e discussões ocorridos nesta III Confintea:

A Conferência terminou com um projeto de declaração sobre a situação e o futuro da educação de adultos. Uma versão revisada foi adotada pouco depois pela Conferência Geral da UNESCO com o título de “Recomendações sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos” (Unesco, 1976). (Knoll, 2014, p. 22)

A Conferência Internacional da UNESCO marcou com êxito um ponto alto na discussão da política educativa da educação de adultos com uma perspectiva mundial. Tóquio foi considerada, na história das conferências, como um ponto alto nas discussões sobre políticas educativas de jovens e adultos. É possível dizer que esse nível de discussão quase não voltou a ser alcançado desde então (Knoll, 2014).

Assim, a III Confintea se estabeleceu como um ponto de referência em fóruns de discussão nacionais e não se pensou em estratégias de acompanhamento até a quarta Conferência Internacional da UNESCO, em Paris, em 1985.

A **IV Confintea** da UNESCO foi realizada em Paris no período de 19 a 29 de março de 1985 e essa conferência aconteceu em condições desfavoráveis para a expansão das estratégias da educação de jovens e adultos que havia sido alcançada em Tóquio 1972 (Knoll, 2014). Mesmo assim houve um aumento significativo nas participações governamentais comparadas às anteriores. A quantidade de participantes nesta conferência foi mais que o dobro da anterior, passando de 364 a 841. Participaram 122 Estados-membros e a quantidade de ONG credenciadas chegou a 59. (Knoll, 2014).

O título dessa conferência foi “O Desenvolvimento da EA: Aspectos e Tendências” e esse tema estava alinhado com a conferência anterior e com as recomendações que haviam sido adotadas (Knoll, 2014).

Segundo Knoll (2014), a Conferência de Paris foi menos exitosa comparada à conferência ocorrida no Japão no que tange à questão do planejamento. O autor reforça essa ideia ao afirmar que

[...] a Conferência de 1985 tampouco escapou da retórica ritualista e não teve o espírito e o realismo necessários para criar metas específicas. Em resumo, não seria exagerado dizer que a Conferência de Paris não foi bem planejada ou estrategicamente exitosa na história das Conferências Internacionais da UNESCO, cabendo uma considerável responsabilidade ao diretor-geral da UNESCO, M'Bow. (Knoll, 2014, p. 24).

A Declaração da Conferência de Paris passou a impressão de querer reforçar que continuaria se esperando que a educação de adultos pudesse desempenhar um papel mais importante na vida cultural e social (Knoll, 2014).

A IV Confintea, em primeiro lugar, deu mais valor à função de conservação e manutenção da paz por meio da educação e, em segundo lugar, destacou o aspecto econômico e de empregabilidade do papel da educação de adultos (Knoll, 2014).

Nesta Conferência, foi eleita para discussões uma série de questões específicas, que são:

O papel da educação de adultos em relação ao desenvolvimento tecnológico; a necessidade de mais esforços de alfabetização, não apenas nos países em desenvolvimento, mas também em países industrializados (este aspecto outorga particular importância à Conferência de Paris do ponto de vista dos países industrializados); integração e reintegração, e autorização para sair do trabalho por motivos de educação permanente (para isso, remeteu-se uma resolução por iniciativa da delegação alemã). (Knoll, 2014, p. 24)

Na IV Confintea também foram discutidas as mudanças na percepção da educação de adultos, e a “enquete” de John Lowe foi consagrada como uma tarefa permanente dos Estados-membros (Unesco, 1985). Hermann Müller-Solger, membro da delegação alemã, assim descreveu suas impressões positivas sobre a Conferência:

Nos diversos documentos, a questão adquiriu [...] uma quantidade de novas ênfases. Se o papel econômico, social e cultural é visto como a tarefa central da educação permanente, pode se observar que contrariamente ao que sucedeu em Tóquio, onde se deu particular importância ao papel cultural da educação de adultos, a ênfase se encontra agora no papel econômico e, até certo ponto, social da educação de adultos (MÜLLER-SOLGER, 1984, p. 3).

Assim, a IV Confintea já antecipava a próxima, Hamburgo, ao enfatizar “o reconhecimento do direito de aprender – um dos melhores aportes que podemos fazer para resolver os problemas cruciais da humanidade hoje em dia.” (KNOLL, 2014, p. 24).

A **V Confintea** aconteceu em Hamburgo no ano de 1997, sendo excessivamente visionária e clara. Sobre a participação, essa Conferência superou o número de 1.500 participantes e, como muitas pessoas que residiam em Hamburgo e

nos seus arredores se interessaram pela Conferência, mesmo não sendo delegados, o número de participações pode ser maior (Knoll, 2014).

Estiveram presentes figuras públicas destacadas que deram um peso adicional ao evento. Citamos aqui o presidente da Alemanha, Roman Herzog, o diretor-geral da UNESCO, F. Mayor, o ex-secretário-geral da ONU, Boutros Boutros-Ghali, e a presidente do Parlamento Federal Alemão, R. Süssmuth, que foi designada para presidir a conferência (Knoll, 2014).

A quinta Conferência Internacional terminou com dois documentos: a “Declaração de Hamburgo” e a “Agenda para o Futuro”. Foi possível perceber, por meio dos arranjos dos temas que estruturaram o evento e a agenda, a diversidade de ações práticas que prenunciaram os movimentos de educação continuada e a educação de adultos no século XXI.

Segundo Knoll (2014), essa diversidade de ações está presente nos temas propostos que estruturaram o evento. Os temas que estruturaram a conferência apresentaram uma grande diversidade e perspectiva.

Aprendizagem de adultos e democracia: os desafios do século XXI; Melhorar as condições e a qualidade da aprendizagem de adultos; Assegurar o direito universal à alfabetização e à educação básica; Aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de gênero e empoderamento das mulheres; Aprendizagem de adultos e o instável mundo do trabalho; Aprendizagem de adultos em relação com o meio ambiente, a saúde e a população; Aprendizagem de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias da informação; Aprendizagem de adultos para todos: os direitos e as aspirações de diferentes grupos; O aspecto econômico da aprendizagem de adultos; Aumentar a solidariedade e a cooperação internacional. (Knoll, 2014, p.26).

Para Ireland (2014) a V conferência de Hamburgo (1997) encerra um ciclo que teve seu início em 1990 com a Cúpula Mundial pela Infância em Nova York e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (Tailândia), em 1990. Desta V conferência resultaram dois documentos: a “Declaração de Hamburgo” e a “Agenda para o Futuro” (UNESCO, 1998). Documentos estes importantes e que reverberam ao longo destes anos a importância da educação de adultos.

Nós participantes da Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos, reunidos na cidade Livre e Hanseática de Hamburgo, reafirmamos que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos

humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro. A educação de adultos, nesse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI. (Unesco, Declaração de Hamburgo, 1998, p. 3).

Para Melo e Silva (2017), nessa V Confintea os governos se comprometeram com a urgência de problemas de ordem mundial, como o bem-estar das crianças, a questão de proteção ao meio ambiente, os direitos humanos e o empoderamento das mulheres. Ireland (2014) explicita de forma clara essas ações:

Se o direito ao desenvolvimento era o eixo comum dessas conferências, o eixo inaugurado em Jomtien era claramente o direito à educação – educação para todos. São dois eixos que percorrem a década. No primeiro caso, em Hamburgo e em termos da educação de adultos, se buscava expressar a centralidade do homem para o processo de desenvolvimento e a essência da aprendizagem para o seu desenvolvimento. No segundo caso, embora em Hamburgo se tenha buscado resgatar o verdadeiro significado de educação para todos no sentido amplo e dentro da perspectiva do conceito da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*), durante a década de 1990, o direito de todos à educação lançado em Jomtien terminou sendo reduzido ao direito de todas as crianças à educação. (Ireland, 2014, p. 45).

A Declaração de Jomtien se intitula “Educação para todos”; porém ela traz em seu texto a garantia do direito à educação somente para as crianças e adolescentes. Já a Declaração de Hamburgo, traz em seu texto, também a garantia da educação para jovens e adultos, quando menciona:

[...] educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente [...]. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam condições necessárias para o exercício desse direito. (Unesco, Declaração de Hamburgo, 1998, p.4)

Desse modo, a V Confintea demonstrou os primeiros sintomas para uma educação continuada no que tange à educação de adultos no século XXI. Mesmo que fosse difícil a implantação e implementação, de imediato, das ideias e projetos debatidos, esse encontro colocou a educação de adultos nos caminhos rumo ao século XXI.

A **VI Confintea** foi realizada em Belém no Brasil no ano de 2009 no período de 1º a 4 de dezembro e contou com mais de 1.125 participantes de 144 países, incluindo 55 ministros e vice-ministros e 16 embaixadores e delegados permanentes junto à

UNESCO (Ireland, 2014). O lema oficial dessa conferência foi “Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável”. “A Conferência e o Marco de Ação de Belém teve dois focos principais: a articulação da ‘educação’ e da ‘aprendizagem’ e a ênfase na questão da implementação de políticas públicas” (Ireland, 2014, p. 52).

O Marco de Ação de Belém frisa a amplitude do conceito de aprendizagem e educação de adultos como “componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal” e “imperativos para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento” (Unesco, 2010, p. 7).

Foi a primeira vez que uma Confitea foi realizada no Hemisfério Sul e ela pôde reafirmar a importância da diversidade como um conceito central para a garantia do direito à educação de jovens e adultos (EJA). Para Haddad (2009), o movimento de educação de adultos viu na VI Confitea uma oportunidade para tornar visível o tema da educação de jovens e adultos no contexto brasileiro. Ainda de acordo com o autor, foi um momento importante para que o governo brasileiro lançasse oficialmente o Programa Alfabetização Solidária (PAS).

De acordo com Ireland (2014), o processo de preparação para essa conferência foi estruturado com base em três componentes fundamentais: relatórios nacionais e regionais, conferências regionais e o Relatório Global junto com um Marco de Ação a serem apresentados e aprovados na Conferência. Ainda de acordo com o autor “dos 193 Estados-membros da UNESCO, 154 produziram relatórios. Os relatórios nacionais constituíram insumos essenciais para a elaboração dos relatórios regionais” (Ireland, 2014, p.50). Ao final do processo, de acordo com Haddad (2009), foi encomendada a elaboração do documento denominado Relatório Global sobre Educação de Adultos (GRALE). Ainda de acordo com o autor, este relatório foi elaborado por uma equipe de especialistas contratados a partir dos relatórios regionais e de pesquisas internacionais. Esse relatório seria apresentado no Brasil.

Para Ireland (2014), com a chegada da VI Confitea foram feitos esforços para corrigir a fragilidade dos mecanismos de monitoramento. Ainda de acordo com o autor, o “Marco de Ação de Belém”, que foi aprovado durante a CONFITEA VI, procurou estabelecer recomendações e compromissos que seriam baseados em sete eixos, voltados para alfabetização de adultos, política, governança, financiamento, participação, inclusão e equidade, qualidade e, por fim, monitoramento.

Ireland (2014) salienta que na VI Confintea foi feita uma importante sugestão para que os países estabelecessem em nível nacional suas próprias comissões para monitorar os compromissos assumidos em Belém.

Assim, a VI Confintea deu uma forte importância aos monitoramentos das coletas de dados das ações sobre aprendizagem e educação de adultos. Esse foi o centro das discussões.

As Confiteas passaram a ser um ponto importante de discussões e reflexões sobre a educação de adultos em nível mundial. Haddad (2009) reforça essa ideia ao dizer que a Confitea é o único evento global de educação de adultos. Essas Conferências realizadas pela UNESCO se tornaram importantes de várias formas e uma delas se dá pela ação de buscar promover a educação de adultos. Segundo Knoll (2009), as Confiteas foram “[...] de muitas formas, uma vitrine para a educação de adultos, cuja intenção foi a de serem vistas como sinais de progressos” (Knoll, 2009, p. 26).

Claro que é importante compreender que cada conferência ocorreu em um momento histórico em que o mundo estava vivendo e as discussões se davam em cima desses pontos vivenciados pela sociedade naquele determinado momento. Mesmo assim, elas de um modo geral foram importantes por constituírem um processo que gerou tanto discussões quanto ações nos mais diversos níveis. Para Ireland (2013, p. 15), cada Conferência é “[...] um ciclo ou movimento que busca, periodicamente, fazer um balanço da educação de adultos em todo o mundo, estabelecer tendências emergentes e indicar caminhos à frente, para a década seguinte” (Ireland, 2013, p. 15).

Neste contexto, a educação de adultos ganhou destaque e assim foi possível desenvolver ações que ajudaram a melhorar políticas educacionais voltadas para adultos.

O Brasil é um dos fundadores da ONU e signatário da UNESCO. Mesmo não tendo participado da primeira Confitea, esteve presente nas demais. Porém, muito antes das Confiteas, algumas ações voltadas para educação de adultos já estavam presentes e acontecendo no Brasil, bem como em várias localidades no mundo. Dessa forma, a partir de agora deixaremos as discussões sobre educação de adultos em âmbito mundial e passaremos a mergulhar um pouco mais na história da educação de adultos no Brasil.

Ao revisitar a história das conferências é impossível ignorar o impacto de cada reunião, cada decisão e cada silêncio no curso dos acontecimentos. Cada conferência emerge como um reflexo do seu tempo, moldada pelas forças sociais, políticas e econômicas que definiram suas eras. A análise histórica revela mais do que decisões e acordos; ela expõe os valores, as tensões e as aspirações de um mundo em constante transformação. Assim, a sucessão de encontros não apenas narra o esforço humano, mas também revela as falhas e os triunfos que pavimentaram o caminho até o momento presente.

Olhando para trás, percebemos que cada conferência, com seus acertos e impasses, contribuiu para a construção de projetos e políticas para atender as demandas. Esse mosaico de diálogos, debates e disputas é mais do que uma sequência de eventos: é a história da busca contínua por entendimentos, ações e projetos que possam contribuir de forma efetiva para a construção de políticas voltadas a educação de jovens e adultos.

1.2 UM LEVANTAMENTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil se entrelaça com a própria história da educação brasileira. Elas se misturam, pois se originam das mesmas raízes, dos mesmos modos e das mesmas ações. Em dado momento é impossível dissociar ou separar estas duas vertentes.

Ao longo do tempo há um desencontro de ações e políticas específicas para o público de jovens e adultos no Brasil. Por muitas vezes houve uma série de propostas e programas que sofreram descontinuidades em virtude de mudança de governos e ideologias.

A proposta é fazer um levantamento sobre esse arco histórico buscando conhecer sua evolução, bem como os programas e as propostas políticas educacionais específicas que foram sendo construídos, desenvolvidos e implementados para atender ao público de EJA no Brasil.

1.2.1 Educação, e o Brasil Império

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil surgiu com a vinda dos jesuítas ao Brasil em 1549, que a partir de então começaram a educar nos caminhos da fé a população que aqui encontraram. Essa catequização feita pelos jesuítas incluía a todos, sem exceção. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a Educação de Jovens e Adultos remonta ao período do Brasil colonial, quando os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Ainda de acordo com os autores, tais educadores não se limitavam a difundir o evangelho, mas também ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial para os indígenas e, posteriormente, aos escravos. Então, com o passar do tempo os jesuítas se encarregaram das escolas de humanidades oferecidas para os colonizadores e seus filhos. Nesse contexto a educação de jovens e adultos teve seu início no mesmo momento em que se iniciou a educação formal no Brasil por meio dos Jesuítas que aqui chegaram juntamente com Tomé de Souza.

Cunha (1999) reforça que desde o Brasil Colônia, quando se falava em educação para a população não-infantil, a referência era à educação somente para a população adulta, que também necessitava de ser “doutrinada” nas “cousas da nossa fé”. Podemos notar nesse momento a existência de uma educação voltada para a catequização religiosa.

Os jesuítas foram responsáveis pela instrução e catequização da população até a sua expulsão pelo Marquês de Pombal. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), em decorrência da desorganização do sistema de ensino gerado pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente é possível encontrar novas ações voltadas para a educação de adultos no período do Brasil Império⁶. Diante deste relato podemos notar uma lacuna de 62 anos em que não foram criadas ações voltadas ao ensino de adultos no Brasil.

Após a expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal temos então o surgimento das Reformas Pombalinas, cujo objetivo era a implantação do ensino laico (desvinculado de aspectos religiosos) e público que deveria ser acessível a todos (Melo e Ribeiro, 2012). Desta forma começa a estatização do ensino, em que o Estado

⁶ O período do Brasil Império é considerado de 1821 a 1825.

é que seria responsável totalmente pela educação da população. Embora nas Reformas Pombalinas a educação fosse leiga, continuava obrigatório o ensino da religião católica e havia um severo controle e revisão sobre as bibliografias utilizadas (Aranha, 2012).

Após a Proclamação da Independência em 1822 começaram os debates acerca da elaboração e promulgação de uma Constituição. Dessa forma, Dom Pedro I convocou uma Assembleia Geral e em seu discurso deixou clara a necessidade de se criar uma legislação especial sobre instrução pública no Brasil.

Várias discussões, debates, propostas de projetos foram elaborados, tais como “o Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira” e *Memoria de Martim Francisco* (Saviani, 2019). Em dado momento essas propostas e projetos foram deixadas de lado e se passou o foco para um outro projeto, o de criação das universidades.

Porém, em 1823, a Assembleia Constituinte e Legislativa foi dissolvida por Dom Pedro I e em 25 de março de 1824 o Imperador outorgava a primeira Constituição do Império. A primeira Constituição brasileira tratou da educação em seu artigo 179, de acordo com os incisos XXXII e XXXIII. Nesse texto ela estabelecia a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (Haddad e Di Pierro, 2000). De acordo com Teixeira (2009), foi estabelecido que a realização do ensino primário para todos os cidadãos aconteceria preferencialmente pela família e pela igreja. Ainda de acordo com a autora seria ainda obrigação da família e da igreja a criação de colégios e universidades para o ensino da Ciência e das Arte.

Art.179.: A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte [...] XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (Brasil, 1824).

Apesar desta “obrigação” a primeira universidade no Brasil surgiu em 1913 a partir da criação da Universidade do Paraná. De acordo com (Orso, 2106) esta Universidade foi desmembrada em diversas faculdades e somente em 1950, foram reunidas novamente em Universidade do Paraná, pouco antes da federalização, por meio da qual, a partir de 1951, foi transformada em Universidade Federal do Paraná.

Ainda de acordo com Orso (2016), outra universidade que reivindica o título de primeira universidade do Brasil é a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),

criada em 07 de setembro de 1920, no Rio de Janeiro a partir da reunião de várias faculdades já existentes.

Dessa forma, quando a Constituição de 1824 destaca que será garantida a educação primária e gratuita para todos, podemos incluir nessa ação a população adulta do Brasil. Porém, no campo da prática não foi bem dessa forma que tudo se deu e assim a intenção de uma escolarização básica para todos descrita na Constituição de 1824 não passou de mera intenção legal. Segundo Haddad e Pierro (2000), pouco ou quase nada do que foi proposto na constituição foi realizado neste sentido durante todo o período imperial. Porém, ainda segundo os autores, a constituição que foi construída a partir de forte influência europeia serviu como inspiração e semente para que se enraizasse nas futuras constituições brasileiras o direito a educação para todos. Dessa forma podemos notar nas demais constituições fortes traços de leis que visam a oferta de educação para toda a população.

A implantação de uma escola de qualidade para todos, como era garantido na constituição de 1824, muitas vezes não foi possível em decorrência de inúmeros fatores. Naquela época só possuía cidadania uma pequena parcela da população que era pertencente a elite econômica do País; para estes podia se ministrar a educação primária como era de direito, porém ficavam fora deste grupo os negros, os indígenas e grande parte da população feminina (Haddad e Di Pierro, 2000). Ainda de acordo com os autores, um outro ponto importante para a desigualdade e não oferta da educação a todos, conforme era direito, foi em decorrência do ato adicional de 1834 que delegou responsabilidade pela educação básica às províncias, reservando ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, delegando às instâncias administrativas com menores recursos a função de educar a maioria mais carente. Desse modo, seja na educação de jovens e adultos ou na educação das crianças, o pouco que foi realizado foi devido aos esforços de algumas Províncias. Assim, podemos visualizar o surgimento da defasagem na educação no Brasil. Grande parte da população, por não pertencer à elite ou por falta de recursos, ficou à margem da educação. Todo este processo foi colaborando para o aumento crescente e evolutivo da taxa de analfabetismo no País.

Chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta (Haddad e Pierro, 2000, p.2)

Em decorrência da queda da monarquia no ano de 1889, começou então a Primeira República, que durou até 1930. Em 1891 temos o primeiro marco legal da República brasileira que foi a constituição de 1891. Nessa constituição a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas Províncias e Municípios (Haddad e Di Pierro, 2000).

1.2.2 A educação e o período da Primeira República

O período da Primeira República também é conhecido como República Velha, República Oligárquica, República dos Coronéis ou República do Café. Nesse período o federalismo deu autonomia aos estados, gerando assim um crescimento desigual que favoreceu São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais (Haddad e Di Pierro, 2000). Dependendo do lugar ou de alguma situação prevalecia a influência dos “coronéis”, dos fazendeiros de café e dos criadores de gado (Aranha, 2012). Esses locais eram os centros geradores de riquezas do país e neles se concentrava a maior parte da população.

A constituição republicana de 1891 apresenta em seu texto pouca ou quase nenhuma menção sobre educação, em especial educação gratuita e livre para todos. O que estava formalmente declarado na Constituição de 1824 deixou de existir então na Constituição de 1891. As poucas referências à educação na Constituição de 1891 se limitam ao capítulo IV, art. 34, onde são descritas as atribuições do Congresso Nacional quanto ao tema, que seria obrigação privativa dessa instância legislar sobre o ensino superior e criar instituições de ensino superior e secundária nos estados. Detectamos aqui um retrocesso em termos de direito à educação a toda população brasileira e conseqüentemente aos jovens e adultos.

À união reservou-se o papel de “animador” dessas atividades, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior. Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente (Haddad e Pierro, 2000, p. 109).

Nota-se que mais uma vez se procurou garantir a formação das classes mais elitizadas e a grande gama populacional que sempre esteve à margem das ações sociais continuou sendo deixada de lado na ausência de uma proposta de educação

para todos. A oferta de ensino ficou dependente das condições financeiras das províncias e dos interesses de quem as controlava politicamente no país. A educação passou a servir a questões de interesse de cunho político e não a questões sociais.

Ainda na Constituição de 1891 se estabeleceu a exclusão dos adultos analfabetos da participação no voto no Brasil (Haddad e Di Pierro, 2000). Importante observar que nesse período, no Brasil, a maioria da população adulta era analfabeta.

Esse contexto favoreceu o crescimento da taxa de analfabetismo no país. As ações ao longo do tempo foram poucas e ineficazes. Desta forma, o país chega a 1920 com um cenário de alta taxa de analfabetismo. De acordo com Haddad e Pierro (2000) “o censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta”.

Analizando todo esse contexto histórico podemos visualizar que até este momento não se tinha no país uma proposta pedagógica específica de educação para jovens e adultos. As ações e preocupações com a educação eram voltadas para uma camada geral da população. Não se pensava em práticas educativas específicas à população adulta e o foco acabava sendo a instrução das crianças. Vamos encontrar propostas mais específicas a partir da década de 1940. Porém, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000) já em meados de 1920 surgiam movimentos de educadores e da população buscando a ampliação do número de escolas e melhora na sua qualidade e isso se tornou um ambiente propício e favorável ao surgimento de propostas públicas para a educação de jovens e adultos.

1.2.3 Década de 30: há uma luz para a educação de jovens e adultos no Brasil

A década de 30 foi marcante e trouxe propostas *revolucionárias* para o país e para a educação. Temos o marco histórico da Revolução de 1930, que trouxe grandes reformulações do papel do Estado no Brasil e que assim deu os passos necessários para o surgimento da Constituição de 1934, em que foi proposto um Plano Nacional de Educação, que seria fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal. Neste Plano Nacional de Educação estariam determinadas de maneira clara as esferas e competência da União, dos estados e municípios. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000) começou-se então a criar e vincular receitas financeiras como forma de garantir

o direito de todos à educação e a oferta de educação a todos, colocando o Estado com a obrigação de proporcionar e garantir este direito.

Vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação (Haddad e Pierro, 2000, p. 110)

Apenas ao final da década de 1940 a educação de jovens e adultos veio a se firmar como um problema de política nacional. Porém, se olharmos toda a história da educação no país, podemos nitidamente notar que as condições para que isso fosse acontecer apenas nesse momento foram sendo originadas ao longo do tempo. O próprio Plano Nacional de Educação previsto na Constituição de 1934 deveria incluir o ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória. Este ensino seria extensivo aos adultos (Haddad e Di Pierro, 2000). Dessa forma podemos notar que nesse Plano Nacional de Educação a educação de jovens e adultos passava a ter atenção de forma especial, o que não ocorria nas propostas e normas anteriores de política educacional.

Em 1937 temos o surgimento do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), cujo objetivo era orientar políticas públicas em educação. O INEP teve como seu primeiro diretor-geral Lourenço Filho, que organizou a estrutura do INEP e deu início às atividades a partir das atribuições descritas no Decreto-Lei n.º 580, de 30 de julho de 1938 (INEP, 2020). O INEP a partir de seus trabalhos contribuiu para que em 1940 fosse criado e regulamentado o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que tinha como objetivo realizar um programa progressivo da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000) em 1945 o FNEP foi regulamentado e ficou estabelecido que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados no ensino supletivo, que era voltado para adolescentes e adultos analfabetos.

Em 1942 temos a Criação do Fundo Nacional do Ensino Primário⁷. De acordo com Beisiegel (1997), em agosto de 1945, o Decreto nº 19.513, que regulamentava a

⁷ Decreto-Lei 4.958, de 14/11/1942, que institui o Fundo Nacional de Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/11/1942, Página 16.657 (publicação original).

concessão de recursos do Fundo para o ensino primário, no item 2 de seu art. 4, estabeleceu que a importância correspondente a 25% de cada auxílio federal concedido aos estados seria aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, a ser aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.

Paralelamente a essas ações o mundo se transformava e se reorganizava no âmbito social, econômico e político, em decorrência da Segunda Grande Guerra. Assim, em algumas frentes internacionais, aconteceram vários movimentos a favor da educação de jovens e adultos. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada em novembro de 1945, após a Segunda Guerra Mundial, começava a alertar o mundo sobre as desigualdades sociais e sobre o papel importante da educação, em especial a educação de jovens e adultos, sobretudo nas nações considerados como “atrasadas” (Haddad e Di Pierro, 2000).

Em 1946 temos então o surgimento da Lei Orgânica do Ensino Primário, a partir do Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.

Art. 1º O ensino primário tem as seguintes finalidades:
proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho. (Brasil, 1946, p. 1)

Em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) com objetivo de reorientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo, que era destinado aos jovens e adultos do país (Haddad e Di Pierro, 2000). Ainda em 1947 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), cujo objetivo não se restringia apenas em alfabetizar esse público, mas também buscar aprofundar o trabalho educativo, por meio da alfabetização e da capacitação de profissionais para atuar nesta área. As campanhas aconteceram tanto no meio rural quanto urbano, buscando atingir os diferentes públicos que residiam nestes locais. Os objetivos do programa eram diferentes, mas as diretrizes eram comuns. De acordo com Camboim; Marchand (2010), no meio urbano o objetivo era a preparação da mão de obra para atender às necessidades da realidade das cidades, como o trabalho nas indústrias, e na zona rural o objetivo era a fixação do homem no campo. Essa ação do MEC se estendeu até 1950.

Duas outras campanhas ainda foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: uma em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural –, e outra, em 1958 – a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Ambas tiveram vida curta e pouco realizaram. (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 111)

As ações empregadas na década de 1940 e 1950 contribuíram para o avanço nas políticas de educação voltadas aos jovens e adultos e isso teve consequências positivas para o país. O Brasil chegou a 1960 com uma queda de 46,7% no índice de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade (Haddad e Di Pierro 2000). Porém, ainda de acordo com os autores, os níveis de escolarização quando confrontados com os níveis de países desenvolvidos, se encontravam em patamares inferiores.

Em 1952 temos a criação da Campanha de Educação Rural e em 1958 temos a criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

O período de 1959 a 1964 foi considerado por Haddad e Di Pierro (2000) como sendo um “período de luzes para a Educação de Adultos”. Neste período temos vários movimentos e campanhas em prol de melhorias e fortalecimentos da educação de jovens e adultos, tais como o Movimento de Educação de Base da CNBB o Movimento de Cultura Popular do Recife, os Centros Populares de Cultura e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que tinha como base a proposta de Paulo Freire.

O movimento de alfabetização idealizado por Paulo Freire começou em 1962 no Nordeste, especificamente em Angicos, onde, com esse método, foi possível alfabetizar em 45 dias 300 trabalhadores (Freire, 1979). A partir desse resultado, que gerou uma grande impressão na opinião pública, o Governo Federal, presidido por João Goulart, decidiu aplicar o método em todo o território nacional.

De acordo com Weffort (1967), entre junho de 1963 a março de 1964 desenvolveram-se cursos de capacitação de coordenadores em quase todas as capitais dos estados. Ainda de acordo com o autor, o planejamento previa, em 1964, a instalação de 20.000 círculos que já se encontravam capacitados para atender, durante esse ano, aproximadamente 2 milhões de alfabetizados, e assim, tinha início a campanha de alfabetização em escala nacional, que envolvia no começo os setores urbanos para depois se estender para os setores rurais.

Nesse período, no Brasil, os analfabetos não tinham direito ao voto. De acordo com Guerra (2013), em Angicos havia uns 800 (oitocentos) eleitores inscritos, e, de repetente, 300 (trezentos) novos eleitores representavam uma ameaça potencial e novas exigências para qualquer dirigente político. E assim, “o movimento de educação popular era um dos germens de uma ameaça real a esta situação” (Weffort, 1967, p. 19). Nesse contexto, segundo Weffort, o plano de educação nacional de 1964 iria fazer crescer o eleitorado no Brasil e isso poderia oferecer riscos para os grupos tradicionais da política brasileira.

No Estado de Sergipe, por exemplo, o plano permitiria acrescentar 80.000 eleitores aos 90.000 já existentes; em Pernambuco, a massa votante cresceria de 800 mil para 1.300 mil. E assim em vários outros estados do País. (Weffort, 1967, p. 20).

Assim, aliado a uma ação depreciativa sobre este método de educação nacional junto às classes políticas e à população, se deu o início do fim desse projeto e, em 1964, com o golpe militar, todo o programa foi extinto. No início do Regime Militar de 1964 houve uma ruptura com relação às propostas de Paulo Freire, sobre seu método de alfabetização. O programa foi interrompido e Paulo Freire exilado e então o novo governo de caráter ditatorial decidiu pela implantação de um modelo mais apropriado para a formação de mão de obra, adotando uma educação de concepção tecnicista. Nesse cenário temos um espaço aberto para então o surgimento de uma nova proposta, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Em 15 de dezembro de 1967, autorizado por meio da Lei nº 5.379, foi criada no âmbito do Ministério da Educação uma fundação de direito público cujo nome era Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

O MOBRAL surgiu quando o então governo assumiu o controle da alfabetização de adultos, voltando-a para a faixa etária de 15 a 30 anos e passou a ser um órgão que tinha como objetivo a eliminação do analfabetismo no Brasil, procurando promover a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. O Brasil apresentava em 1970 um número de analfabetos, conforme resultado do censo, de 17.936.887 de pessoas, o que era correspondente a 33% da população adulta (Costa e Rocha, 1973).

O MOBRAL foi extinto em 25 de novembro de 1985, a partir do Decreto nº 91.980/85, quando o processo de redemocratização e reabertura política no Brasil estava relativamente avançando.

Alguns avanços foram acontecendo no que consistia em desenvolver e implementar programas educacionais que tivessem como foco principal o público de jovens e adultos. A partir de 1971, na então promulgada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/71), Lei nº 5.692/71, que procurava fixar Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, se incluiu pela primeira vez na história das legislações educacionais um capítulo destinado à Educação de Jovens e Adultos. Com a implantação da LDB/71 temos o surgimento do Ensino Supletivo da forma que conhecemos hoje. Em seu capítulo V, artigo 24, a LDB/71 trata especificamente sobre o Ensino Supletivo, que era destinado ao público de jovens e adultos.

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. (LDB, 1971)

Importante destacar que o Ensino Supletivo não substituiu o MOBRAL. Os dois programas caminharam paralelamente até o ano de 1985, quando no então governo do presidente da República José Sarney, por meio do Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, foi determinada a extinção do MOBRAL.

1.2.4 A educação e a redemocratização do Brasil

A década de 1980 foi marcada por um período de mudanças sociopolíticas com o fim do governo militar e o início do processo de redemocratização do país. Neste contexto, em 25 de novembro de 1985, o Decreto nº 91.980/85 redefine os objetivos do MOBRAL, alterando sua denominação para Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR). Desse modo, ficou extinto o MOBRAL e nasceu a Fundação Educar. De acordo com Santos e Marques (2010), a Fundação EDUCAR passava apenas a apoiar financeiramente as iniciativas do governo em programas de combate ao analfabetismo. Em 6 de fevereiro de 1986, a partir do Decreto nº 92.374/86, ficou aprovado o Estatuto de Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR).

A Constituição Federal de 1988, trouxe várias contribuições e garantiu grandes avanços no campo da educação de jovens e adultos. Nessa Constituição a educação

passa a ser um direito de todos independente de sua idade. Podemos ver claramente no art. 208 que é garantida a educação gratuita a todos que não puderam estudar no período em que tinham idade escolar.

Art. 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (Constituição Federal, 1988).

Mesmo com a proposta na Constituição Federal de 1988 de se ofertar educação gratuita para todos que não puderam estudar em sua idade escolar, a EJA foi perdendo espaço no campo das ações de políticas públicas educacionais. As ações e programas para jovens e adultos foram ineficientes para atingir as demandas existentes no país. Chegamos à década de 90 com poucas ações e a EJA praticamente foi perdendo espaço nas ações governamentais. Em março de 1990, no governo do presidente Fernando Collor de Melo a fundação EDUCAR foi extinta e a União foi se afastando das funções relativas a EJA e transferindo essas ações para os Estados e Municípios.

As ações e intenções estavam claras no papel, traziam luz e esperança a todos, porém, no campo das ações práticas nada se realizava de fato para poder melhorar e contribuir com a escolarização de uma grande e vasta gama populacional. Se olharmos a história, parece que somente o tempo e os anos foram mudando, mas as ações e intenções práticas permanecem da mesma forma, esvaziadas.

A década de 90 se mostrava promissora com a redemocratização do país ganhando fortalecimento, mas ainda engatinhávamos no campo da educação de adultos, tanto quanto a ações práticas quanto a projetos e políticas educacionais. De acordo com Haddad (2009), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) o país viveu intensa crise econômica acompanhada de políticas neoliberais. Ainda de acordo com o autor, o Governo FHC, no campo da educação, focou suas ações na expansão do ensino fundamental. Os direitos à escolarização de jovens e adultos adquiridos na Constituição de 1988 não receberam devido tratamento na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. (Haddad, 2009).

Em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 – foi aprovada, colocando a EJA como modalidade da educação e reafirmando que a educação básica era um direito da população jovem e adulta. Era

um dever do poder público oferecer a essa parcela da população, seja na forma de cursos, seja na forma de exames supletivos. Em seu art. 4º, inciso VI, de uma forma muito breve, a LDBEN nº 9.394/1996 detalha as ações e a obrigação inerente ao poder público de ofertar educação para jovens e adultos.

Artigo 4º, inciso VI:

oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (LDBEN, 1996).

Em uma análise geral, a década de 80 e 90 se apresentou com alguns antagonismos e controversas quando olhamos o campo das ações teóricas e práticas, do poder público, voltadas para a educação de jovens e adultos. O autor Celso de Rui Beisiegel faz um levantamento muito interessante quanto a esse antagonismo de ideias, do poder público, em seu artigo intitulado “Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos”, publicado em 1997. De acordo com Beisiegel (1997), na década de 1980 e início da década de 1990 houve uma certa controvérsia de ações sobre a educação básica de jovens e adultos quanto às ações inerentes à União e aos poderes públicos.

Posições defendidas por autoridades do Ministério da Educação têm flutuado desde a afirmação de algo como um “imperativo categórico” de educação básica das massas até um aberto menosprezo por essa área da atuação educacional (Beisiegel, p. 26, 1997).

Nesse contexto, para Beisiegel (1997) há duas posições “extremas e antagônicas” sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. A primeira é uma linha de pensamento e ações que encontrou plena expressão na Constituição de 1988, que ampliou o reconhecimento do direito à educação básica, a estendendo para todos os habitantes, e incluiu a obrigatoriedade de seu atendimento entre os deveres indeclináveis dos poderes públicos. A segunda posição extrema se verificou principalmente a partir da gestão de José Goldemberg no Ministério da Educação (1991-1992), no governo de Fernando Collor de Mello, que praticamente eliminou a educação de jovens e adultos analfabetos da relação das atribuições educacionais da União.

[...] o grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização”. Além disso, completou: “alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição na sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em

alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (Goldemberg, 1991, n.136, p.4).

Ainda para Beisiegel (1997), essa duplicidade de ações persistiu no governo de Itamar Franco e em parte do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Durante a gestão de Murílio Hingel no Ministério da Educação, no período do Governo Itamar Franco, foi realizado, no âmbito do Plano Decenal de Educação para Todos (MEC, 1993), um intenso esforço de reflexão sobre as diretrizes de uma política nacional para a educação de jovens e adultos. Mas, para Beisiegel (1997), o governo federal, nesse período, nada realizou na prática educacional nessa área. Ainda, para o autor, o descomprometimento da União em relação à educação de jovens e adultos teve continuidade até meados do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. O autor reforça que as expressões do abandono da preocupação com a educação de jovens e adultos analfabetos são realmente inequívocas.

De acordo com Haddad, (1993) parece ser correto afirmar que desde a extinção da Fundação Educar no início do Governo Collor foi intensificado um processo de realocação das atribuições da educação supletiva, procurando deslocar sua atribuição para os estados e municípios. Porém, percebe-se que enquanto essa transferência de atribuições para os estados e municípios não se concretiza, o envolvimento dos poderes públicos com a educação de jovens e adultos passa a ser neutra ou quase nula, apresentando ações bem menores do que já foi visto nas décadas de 1940 a 1980 (Beisiegel, 1997).

Em 1997 foi criado no Brasil o Programa de Alfabetização Solidária. Esse programa do governo federal do então presidente Fernando Henrique Cardoso tinha como objetivo reduzir os índices de analfabetismo do país, focalizando os jovens de 12 a 18 anos (Barreyro, 2010). O programa procurava priorizar os municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%, principalmente localizados nas regiões Norte e Nordeste do país. Em 1999, atingiu os grandes centros urbanos e, em 2002, atingiu as regiões Centro-Oeste e Sudeste do Brasil.

Haddad (2009) reforça que durante o governo de Fernando Henrique Cardoso o Brasil viveu um período de intensa crise econômica, acompanhada de políticas neoliberais. Ainda de acordo com o autor, nesse governo, no campo da educação, as ações se restringiram à expansão do ensino fundamental. Assim, os direitos à escolarização de jovens e adultos conquistados na Constituição de 1988 não receberam a adequada amplitude na LDB de 1996. Outro ponto também destacado

pelo autor é que houve a exclusão da modalidade EJA do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que era a principal fonte de financiamento da educação no período.

É importante destacar que desde a destituição do MOBRAL em 1985 não houve incentivo à educação de jovens e adultos por parte do governo federal. Essas ações passaram a ser então responsabilidades dos estados e dos municípios.

O início do século XXI, no Brasil, foi marcado por uma nova conjuntura política com o começo do governo de Luís Inácio Lula da Silva. Segundo Haddad (2009), depois de um “esgarçamento” das políticas neoliberais do governo de Fernando Henrique Cardoso, quando houve poucos avanços nos planos econômicos e social, o novo governo, de Lula, assumiu prometendo emprego (10 milhões de novos empregos), alfabetização (superar o analfabetismo de jovens e adultos), comida (fome zero – três refeições por dia para todos). Assim, um novo horizonte se abria para possíveis ações de políticas educacionais voltadas para a educação de adultos no Brasil.

Em 2003 o MEC anuncia que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do novo governo federal. Assim, a partir do Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, que foi regido pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e pela Lei nº 11.507, de 20 de julho de 2007, e foi reorganizado pelo Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. O Programa Brasil Alfabetizado foi uma proposta do governo de Luís Inácio Lula da Silva voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O objetivo do programa era buscar a diminuição do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil.

Para Haddad (2009), com o governo Lula, a União retomou a coordenação de uma política de educação de jovens e adultos, devolvendo ao Ministério da Educação a responsabilidade por essa modalidade de ensino.

Para exercer a função de regulação das políticas, a partir de 2004 o Ministério da Educação (MEC) reuniu a gestão dos programas de apoio à alfabetização e Ensino fundamental de Jovens e Adultos em uma nova Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade (SECAD) e instituiu uma Comissão Nacional para consulta aos municípios, estados e organizações da sociedade civil. Essas medidas conferiram maior coerência e eficácia às iniciativas do MEC para essa etapa de ensino, mas não foram suficientes para superar as dificuldades de coordenação interministerial dos programas de educação de jovens e adultos, dispersos em distintos órgãos do governo federal. (Di Pierro, Vóvio & Andrade, 2008, p. 40-41).

Outras iniciativas e ações de educação voltadas para os jovens e adultos foram surgindo e merecem ser destacadas. Há o Projeto de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o PROEJA. Os fóruns de EJA também ganharam destaque no governo Lula (Haddad, 2009). Ainda de acordo com o autor foi criado um portal dos fóruns⁸, integrando os diversos sites dos fóruns estaduais e produzindo assim informações de interesse a todos.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) se originou a partir do Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005, com o objetivo de incluir jovens e adultos que tiveram em algum momento de sua vida e por motivos diversos cerceados seus direitos à educação. Segundo Paiva (2002, p. 520), “a educação de jovens e adultos, em sociedades democráticas, assume a perspectiva da inclusão e, esta inclusão, inevitavelmente, passa pela conquista de direitos”. Ainda de acordo com seu decreto de criação, as instituições da Rede Federal deveriam disponibilizar, já em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição. Sobre o PROEJA, serão apresentadas informações mais específicas no capítulo II, visto que ele é nosso objeto de estudo nesta tese.

A educação de jovens e adultos caminhou junto com a história da educação⁹. Ao longo do tempo ela foi refletindo as ideologias e modelos econômicos e políticos que aconteciam no país. Ainda falta muito a se fazer pela população de jovens e adultos no Brasil. Este capítulo procurou mostrar como tudo surgiu e as diversas propostas e ações variadas que ocorreram neste campo para que talvez, agora, com mais propriedade sobre o assunto, possamos refletir melhor sobre a educação e o cenário social em que estamos inseridos. Todo o processo é complexo e necessita de um esforço para poder compreender todos os caminhos percorridos pela educação de jovens e adultos no Brasil.

1.3 UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

⁸ Acesso ao site do portal: <<http://forumeja.org.br/>>.

⁹ No apêndice 1 é possível verificar a cronologia, de forma resumida, das principais ações sobre educação de jovens e adultos no Brasil.

Os jovens e adultos no Brasil muitas vezes estiveram à margem de políticas educacionais que promovessem a sua inclusão dando a eles a chance de se qualificarem, de se incluírem no mercado e de conseguirem progredir nos estudos. Ao longo do tempo é possível encontrar lampejos de inclusão de jovens e em especial adultos na formação educacional.

Por algum tempo não há menção de forma clara nas constituições, leis e decretos sobre a oferta de formação profissional para os jovens e adultos. A educação profissional, que tem uma longa história e praticamente nasce junto com a história da educação, em alguns momentos não se fez tão presente na vida de grande parte da população adulta no Brasil. É a partir do século XX que mais claramente se pode perceber ações legalmente legitimadas em documentos de uma formação profissional destinada aos jovens e adultos no Brasil.

Novamente é possível notar que ao longo do tempo há uma série de políticas públicas e programas descontínuos e que vão sendo implementados e encerrados em virtude de mudanças de governo e de suas ideologias, que sempre acabam direcionando os caminhos da sociedade.

1.3.1. A educação profissional no Brasil do período colonial ao republicano

Escrever sobre a educação profissional do Brasil não é uma tarefa fácil em virtude de não haver uma tradição histórica de pesquisas sobre esse tema, conforme relata Manfredi (2016). Cunha (2000) reforça essa passagem ao dizer que ao longo do tempo os estudos sobre educação escolar procuraram privilegiar pesquisas sobre o ensino superior e o ensino médio, deixando de lado o ensino profissionalizante.

Para Manfredi (2016), a prática educativa no Brasil tem sua gênese nas ações dos indígenas em suas tribos e aldeias. Essas práticas educativas, executadas nesse período, se misturavam com as práticas cotidianas de socialização e de convivência no interior das tribos com os adultos indígenas. Essas ações remontam ao da chegada dos portugueses no Brasil. Nesse contexto, as práticas educativas se tornavam efetivas a partir da observação e da aplicação do que se observou durante a execução da caça, pesca, plantio e colheita e na construção de objetos necessários para a sobrevivência (Manfredi, 2016).

Nesse momento da história não havia regras, não havia normas e nem padrão no modo de ensinar e de aprender e o processo de ensinar e aprender ia acontecendo na base da repetição das ações. Nesse contexto, a educação profissional acontecia na forma onde “os mais velhos faziam e ensinavam e os mais jovens observavam, repetiam e aprendiam” (Brandão, 1984, p.19). Esse processo educacional vivenciado nesse período ainda é possível perceber atualmente. Para Manfredi (2016, p. 44) tratava-se, portanto, de um processo de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) “saberes” e “fazeres” mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade.

Nos primeiros séculos da chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil a base de produção se dava a partir da cultura da cana de açúcar. Os engenhos se tornavam a produção básica de plantio de cana e de fabricação do açúcar. Nos locais onde se situavam os engenhos, de acordo com Manfredi (2016), também predominava as práticas educativas informais de qualificação “no” e “para” o trabalho. Ainda de acordo com a autora, nesse momento da história se predominava o sistema escravocrata de produção, onde era usado o trabalho escravo dos índios e dos negros vindos da África.

Cunha (2000), descreve esse momento de educação profissional da seguinte forma:

A aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos quanto para os homens livres era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas para os aprendizes. [...] Os aprendizes não eram necessariamente crianças e adolescentes, mas indivíduos que eventualmente demonstrassem disposições para a aprendizagem, em termos tanto técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, na forma das instalações, instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e a conservação de si próprio, também capital (Cunha, 2000, p. 32).

De acordo com Cunha (2000), a expansão da agroindústria açucareira e a intensificação da extração de minério em Minas Gerais fizeram surgir núcleos urbanos que abrigavam a burocracia do Estado metropolitano e isso gerou uma demanda por consumo de diversos produtos artesanais e utensílios domésticos. Assim esse cenário fez surgir a necessidade de trabalho especializado dos diversos artesãos – sapateiro, ferreiro, carpinteiro, pedreiro, entre outros.

Nesses grandes núcleos urbanos também se encontravam os colégios religiosos e em especial os colégios jesuítas. Cunha (2000) destaca que esses colégios jesuítas possuíam quadros próprios de artesãos para as tarefas internas de

construção, manutenção e prestação de serviços variados. Segundo Manfredi (2016), as residências e os colégios jesuítas foram os primeiros núcleos de formação profissional.

Os jesuítas chegaram ao Brasil sendo trazidos pelo primeiro governador geral Tomé de Souza em 1549. O grupo que chegou ao Brasil era constituído por quatro padres e dois irmãos (Saviani, 2011). “[...] os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território” (Saviani, 2011, p. 26). Desse modo, os jesuítas passam a ter uma participação importante na história da educação brasileira.

Cunha (2000, p. 32) destaca que:

Na organização da Campanha de Jesus havia os padres, dedicados diretamente ao trabalho religioso, e os irmãos coadjutores, empregados no desempenho dos mais diversos ofícios em apoio daqueles, nas tarefas domésticas (cozinheiros, despenseiros, roupeiros, porteiros), nas tarefas religiosas (sacristãos) e nos ofícios mecânicos (alfaiates, sapateiros, pedreiros, ferreiros etc.).

Importante destacar que na Europa os jesuítas contratavam trabalhadores externos para o desempenho de determinadas tarefas, visto que lá havia indivíduos com formação e qualificação para desempenhar essas tarefas específicas. Porém, no Brasil, com a raridade de artesãos, foi necessário trazer irmãos oficiais para praticar e ensinar suas especialidades aos mestres, escravos, homens livres, fossem negros ou mestiços e indígenas (Cunha, 2000).

Assim, nas oficinas dos colégios acontecia o processo de se ensinar e aprender os ofícios necessários para o trabalho na sociedade da época. Dessa forma, os jesuítas, além de desenvolver um papel na catequese e na educação dos indígenas, contribuíram também com o início da educação profissional no Brasil.

Embora no Brasil colonial existissem essas ações consideradas como sendo de formação profissional os conhecimentos, naquela época, ainda eram transmitidos de maneira simples, sem regras, sem a organização sistemática necessária. Segundo Ramos (2011, p. 24), “até o século XIX não existe indícios de uma educação profissional organizada no Brasil, o que se tinha era um modelo de educação propedêutica destinada aos filhos da classe dominante”

A educação profissional no Brasil teve início no Brasil Império a partir da chegada da família real portuguesa (Tomé, 2012). Com a chegada da Corte o Brasil deixou de ser Colônia e passou a ser sede do Reino Português. Assim, os primeiros passos de um processo realmente sistemático de educação profissional se dão em

1809, quando, por meio de um decreto, o Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o Colégio das Fábricas (Tomé, 2012I).

A criação do Colégio das Fábricas em 1809 acontecia após a criação do Alvará Joanino em 1º de abril de 1808 “que permitiu o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil (Tomé, 2012, p. 4). Ainda de acordo com Tomé (2012), o Alvará Joanino de 1808 também alterou a proibição de existência de fábrica que havia sido estabelecida a partir do Alvará de 1785¹⁰. Assim, este contexto contribuiu com a necessidade de se fomentar, de uma forma sistemática e organizada, o processo de educação profissional na época.

A criação do Colégio de Fábricas tinha o objetivo de atender à formação dos artistas e dos aprendizes de ofício e não se consegue visualizar dentro de suas diretrizes uma formação profissional destinada para adultos.

O Colégio das Fábricas representa, em ordem cronológica, o primeiro estabelecimento que o poder público instalava em nosso país, com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes, os quais vinham de Portugal atraídos pelas oportunidades que a permissão de indústrias criara no Brasil. Era uma espécie de reservatório de artífices e casa de ensino de aprendizes, devendo uns e outros, com o produto de seu trabalho, enquanto não se colocassem nas indústrias, fazer face às despesas da instituição que seriam auxiliadas pelo Real Erário durante o tempo em que a produção ainda não desse para cobrir os gastos. (Fonseca, 1986, p.99)

Tomé (2012) reforça que em seguida no Brasil várias outras ações foram tomadas no sentido de ampliar a formação profissional, tais como a criação de uma companhia de artífices no Arsenal Real do exército, a instituição do aprendizado da impressão em 1811 e a Carta Régia de 1812 que “mandava formar escolas de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros para se ocuparem de preparar fechos de armas” (Castanho, 2009, p. 27). Cunha (2000) traz outras ações importantes estabelecidas no Brasil:

As primeiras instituições públicas a serem fundadas foram as de ensino superior, destinadas a formar as pessoas para exercerem funções qualificadas no Exército e na administração do Estado. No Rio de Janeiro foi criada a Academia de Marinha e as cadeiras de Anatomia e Cirurgia (1808); a Academia Real Militar (1810); o Curso de Agricultura (1812); o curso de Química (1817). Outras cidades abrigaram também instituições de Ensino Superior, como a cadeira de Matemática superior, criada no Recife ou em Olinda, em 1809, e as cadeiras de História e de Desenho em Vila Rica, em 1817 (Cunha, 2000, p. 69)

¹⁰ O Alvará de 1785 foi assinado em 1º de abril e estabelecia a proibição de fábricas e manufaturas no Brasil. As proibições das fábricas e manufaturas ocorreu sob a justificativa de que com a existência delas os colonos teriam dificuldade de cultivar e explorar as terras. Este Alvará foi extinto em 1808 com a instituição do Alvará Joanino.

A Constituição Federal de 1824 trata em seu art. 179, parágrafo XXXII, sobre a garantia de instrução primária e gratuita a os cidadãos. Porém não se encontra nada sobre o tipo de formação destinada, ou seja, se tem ligação com formação profissional.

Em 1826 após a independência, é instituída a primeira lei sobre o ensino de ofícios no Brasil e, em 1832, é criada através do decreto imperial o ensino de ofícios nos Arsenais da Marinha e de Guerra (Tomé, 2012).

É preciso destacar que em meados do século XIX, diante do aumento da produção manufatureira, a sociedade civil brasileira começa a se organizar para então dar amparo aos órfãos e ministrar o ensino de artes e ofícios. A partir desse momento temos então a gênese dos liceus de artes e ofícios no Brasil. Os recursos dessas sociedades vinham de sócios e benfeitores que faziam parte da burocracia do Estado (civil, militar e eclesiástica). O primeiro desses liceus surgiu no Rio de Janeiro, em 1858, tendo como sociedade mantenedora a Sociedade Propagadora de Belas Artes. Depois outros mais foram surgindo por outras cidades do Brasil, como Salvador, em 1872; Recife, em 1880; São Paulo, em 1882; Maceió, em 1884; e Ouro Preto, em 1886. (Cunha, 1979).

Para Santos (2000, p. 209) os liceus da época apresentavam a seguinte ideologia: “Cabe ressaltar que o ensino de ofícios (...) foi orientado basicamente por uma ideologia que se fundamentava, dentre outros aspectos, em conter o desenvolvimento de ordens contrárias à ordem política. ”

As matérias que integravam os cursos nos liceus eram divididas em dois grupos, os de ciências aplicadas e o de artes. O acesso aos cursos era livre, exceto para os escravos (Manfredi, 2016). Durante o período imperial os liceus se tornaram uma base importante de oferta de educação para a sociedade da época. Manfredi ainda reforça que mesmo durante o período republicano os liceus foram mantidos e em alguns estados, ampliados, servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes (Manfredi, 2016, p. 54).

Nos relatos sobre quem poderia se matricular nos liceus se encontram informações de que não se tinha idade máxima para se matricular nessas instituições. Sendo assim, havia abertura para receber adultos. É possível se chegar a esse entendimento a partir do que destaca a autora Bielinski (2009) em sua dissertação de mestrado intitulada “Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro – dos pressupostos aos reflexos de sua criação – de 1856 a 1900”, ao descrever que:

A escola visava primordialmente à educação popular e ao ensino técnico-artístico para formação e aperfeiçoamento de artífices e operários nas artes industriais e, para tal, bastava fazer matrícula, pois não havia distinção de idade, raça, nacionalidade ou credo ou exigência de qualquer espécie. Matricularam-se 351 alunos e a primeira aula ministrada foi de desenho [lições de desenho] (Bielinsk, 2009, p. 99).

Ainda Bielinsk destaca que:

o Liceu não recebia escravos, e sim libertos ou alforriados, pois não pretendia formar novos “pretos de ganho”, como era comum na época. A intenção era formar profissionais livres e assalariados quer trabalhassem numa indústria, isto é, possuísem um patrão, quer montassem o seu próprio negócio (Bielinsk, 2009, p. 99).

O primeiro Alvará de 28 de junho de 1759, determinou o fechamento dos colégios jesuítas e introduziu as aulas régias¹¹. Esse alvará se ateve a “reforma dos estudos menores”, que correspondem ao ensino primário e secundário, privilegiando os estudos das chamadas “humanidades” (Saviani, 2011). Enquanto isso, as aulas régias de humanidades funcionavam em diversas cidades e com o tempo o ensino secundário foi sendo desenvolvido por ampliação e diferenciação, mas sempre focando na formação para o ensino superior (Cunha, 2000).

O sistema educacional no Brasil se organizou pelo topo, ao passo que os demais níveis de ensino (o primário e o secundário) serviam como cursos propedêuticos, preparatórios para as universidades, e eram ministrados, na época, somente em alguns lugares, como em São José e São Joaquim, no Rio de Janeiro. Nesse contexto, São Joaquim serviu com alicerce para a criação do Colégio Pedro II, em 1837 (Manfredi, 2016).

Em paralelo à construção do sistema escolar público o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, que teria o objetivo de formar a força de trabalho diretamente ligada a produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais (Manfredi, 2016, p. 75).

Os últimos anos do Império no Brasil e as primeiras décadas de implantação dos projetos políticos republicanos acabaram sendo períodos marcados por profundas mudanças, tanto sociais como econômicas, que foram provocadas muito pela extinção

¹¹ As aulas régias foram estabelecidas em Portugal e em suas colônias pelo alvará de 1759, no âmbito das reformas políticas, administrativas e culturais que foram promovidas pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal. A criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico (Brasil, 2016).

da escravatura e pela consolidação do projeto de imigração e, claro, pela expansão da economia do café (Manfredi, 2016). Ao longo do tempo essas várias transformações econômicas, sociais, ideológicas e culturais contribuíram e proporcionaram as mudanças na esfera educacional no país.

1.3.2 A educação profissional no Brasil a partir da Primeira República

Um novo século se despontava e com ele nascia um período cheio de mudanças, inovações, progressos e conquistas. Para a educação profissional no Brasil também foi um momento de transformações. Neste contexto, de acordo com Kunze (2009), havia o propósito de então oferecer ao povo, que cada vez mais aumentava nas cidades, uma profissão, uma ocupação ou um ofício por meio do ensino profissional. Ainda de acordo com a autora essa formação ia ao encontro das demandas que apareciam em virtude do surgimento das indústrias no país, que necessitavam de trabalho e mão de obra.

Essa necessidade imperativa de se formar mão de obra para atuar nas indústrias é reafirmada considerando os dados do quantitativo de indústrias que surgiam no Brasil no início do século XX. De acordo com Cunha (2000), em 1907 o Brasil já contava com 3.878 indústrias, tendo a sua maior concentração na cidade do Rio de Janeiro, que na época era a capital federal, e nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná. Assim, de acordo com Manfredi (2016, p. 55), “o país ingressava em nova fase econômico-social, em virtude da aceleração dos processos de industrialização e urbanização”.

Durante o período da Primeira República até os anos de 1930, o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganharam nova configuração (Manfredi, 2016). Sobre essas mudanças na educação, destaca a autora:

As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do Governo Federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical, os quais contribuíram com algumas iniciativas pontuais, e membros da elite cafeeira (Manfredi, 2016, p. 55).

O ano de 1909 é considerado como sendo o marco da educação profissional no Brasil. A partir do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, o então presidente Nilo Peçanha cria, em cada uma das capitais dos estados da República, as Escolas

de Aprendizes Artífices (Brasil, 2024). No início foram criadas dezenove escolas e elas eram destinadas ao ensino profissional primário e gratuito e mantidas pela União por meio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Brasil, 1909). Essas escolas tinham objetivo de oferecer formação profissional para as classes proletárias e para os “desfavorecidos da fortuna” como forma de ajudá-los a vencer na vida e afastá-los da ignorância e do crime.

Considerando: que para o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência:

Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e o intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escolas do vício e do crime [...] (Brasil, 1909, p. 1)

As escolas deveriam ser instaladas em edifícios pertencentes à União já existentes e disponíveis nos estados. Se não houvesse edifícios disponíveis poderiam ser instaladas em outros locais que fossem cedidos pelos governos locais (Brasil, 1909). Ainda de acordo com o decreto, essas escolas procuravam formar operários e contramestres, a partir do ensino prático. De acordo com Manfredi (2016, p. 59), “cada escola de aprendizes artífices deveria contar com até cinco oficinas de trabalho manual ou de mecânica, conforme a capacidade do prédio escolar e as especialidades das indústrias locais”.

De acordo com Tomé (2012) essas escolas tinham caráter assistencialista, pois se destinavam aos pobres e desvalidos, mas continham um olhar econômico, visando atender aos crescentes processos de desenvolvimento industrial e urbanizado. Para Cunha (2000, p. 94),

Essas escolas formavam, desde a sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação que as distinguia das demais instituições de Ensino Profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedade laicas), por governos estaduais, e diferenciavam-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios próprios de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar.

Ao ler esse decreto é possível notar que em nenhum momento ele menciona que a formação profissional da Escola de Aprendizes Artífices deverá também ser destinada aos adultos. Ao contrário em seu art. 6º o decreto deixa claro a quem se destinava este tipo de formação ao dizer que seriam admitidos para matrículas os

indivíduos que fossem desfavorecidos da fortuna em idade mínima de 10 anos e máxima de 13 anos.

O decreto criado por Nilo Peçanha em 1909 foi o início da história das instituições federais de educação profissional que hoje fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e sua contribuição para a educação profissional foi tão importante que sua data de criação é considerada como sendo o início da educação profissional no Brasil.

É importante destacar como parte da história da educação profissional no Brasil a criação dos Patronatos Agrícolas. A partir do Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918, o Ministério da Agricultura foi autorizado a criar as escolas chamadas de Patronatos Agrícolas, que tinham o objetivo de promover a educação de menores e desvalidos. Ainda de acordo com o decreto, estes Patronatos seriam criados nos chamados postos “zootechinos”, fazendas-modelos, núcleos coloniais e outros estabelecimentos do Ministério.

A criação dos Patronatos tinha como objetivo impulsionar o movimento de transformação econômica do país a partir do aumento progressivo da sua capacidade produtora. Assim, seriam ministrados aos alunos instrução primária e cívica, noções práticas de agriculturas, “zootechnia” e veterinária, conforme descrito no art. 1º do decreto de criação.

Com a revolução de 1930, Getúlio Vargas se torna presidente e tem início o chamado governo provisório¹². Segundo Cunha (2000) o governo então instituído não tinha propriamente um projeto educacional a ser desenvolvido. Ainda de acordo com Cunha “poucas e fragmentadas eram as referências, no seu programa, à questão educacional e a formação da força de trabalho” (Cunha, 2000, p. 18).

Em 1930 há a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública¹³ que procurou estruturar a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que passava então a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Esse período foi considerado como sendo de grande expansão do ensino industrial no Brasil, que foi impulsionado por uma política de criação de novas escolas industriais e a introdução de novas especializações nas escolas já existentes (Brasil, 2024).

¹² O Governo provisório ocorreu de 1930 a 1934 e é considerado como sendo a Primeira Era Vargas.

¹³ O Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado para “formação física, intelectual e moral da população” (Cunha, 2000, p. 19).

A Constituição Federal de 1937 foi a primeira a tratar do ensino técnico, profissional e industrial em seu artigo 129, que diz:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Assim, pela primeira vez, a partir da Constituição de 1937, o Estado, no Brasil, atribuiu às indústrias a obrigação de formar em escolas os seus aprendizes, conforme relata Cunha (2000). Ainda de acordo com o autor, a Constituição de 1937 também determinava que os sindicatos mantivessem escolas de aprendizes para os filhos dos seus associados.

Em 13 de janeiro de 1937 foi assinada a Lei nº 378 que em seu artigo 37 transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. “A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Brasil, art. 37, 1937).

Assim, a partir da Lei nº 378, os liceus profissionais começaram a propagar o ensino profissional de vários ramos e graus por todo o território do Brasil. Neste período, o ensino no Brasil era dividido da seguinte forma: ensino primário, ensino industrial, ensino comercial, ensino doméstico, ensino secundário e ensino superior (Brasil, 1937).

O Ministério da Educação e Saúde Pública, a partir da Lei 378, passou a denominar-se de Ministério da Educação e Saúde, sendo a área da educação gerida pelo Departamento Nacional de Educação, que era composto por oito divisões: Divisão de Ensino Primário, Divisão de Ensino Industrial, Divisão de Ensino Comercial, Divisão de Ensino Doméstico, Divisão de Ensino Secundário, Divisão de Ensino Superior, Divisão de Educação Extraescolar, Divisão de Educação Physica. (Brasil, 1937).

Ainda na década de 30, ao lado de iniciativas privadas e estatais surgiram também as iniciativas mistas, todas nascidas em São Paulo e ligadas às ferrovias,

sendo a primeira iniciativa mista a Escola Profissional de Mecânica, que funcionou no Liceu de Artes e Ofícios e era mantida pelas companhias ferroviárias paulistas junto com recurso do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Manfredi, 2016). De acordo com Cunha (2000) o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CEFESP) foi criado em 1934 e as suas atividades se iniciaram com a adesão de cinco empresas ferroviárias paulistas.

Ainda de acordo com Cunha (2000), em 1942 surge o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI), que acabou incorporando esse padrão de financiamento em gestão.

Enquanto as escolas profissionais comuns não possuíam uma pedagogia própria para o ensino de ofícios, procurando incorporar os padrões artesanais da prática, a Escola Profissional Mecânica, do liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, o Sesp, e o CEFESP tinham nas séries metódicas a espinha dorsal de uma pedagogia que se mostrou eficaz na formação de operários. As séries metódicas, assim como a colaboração Estado-empresa e oficina-escola foram utilizadas, mais tarde, em todo o país pelo Senai.

O governo no Estado Novo assumiu como meta a industrialização do país e assim consequentemente uma preocupação com a qualificação da força de trabalho e isso se encontra manifestado na Constituição Federal de 1937 (Cunha, 2000). Isso estava claro devido à implantação da política de substituição de importação, pois essa ação iria gerar um aumento da necessidade, num curto prazo, do contingente de trabalhadores qualificados para atender à demanda de produção de bens (Cunha, 2000).

Na década de 40 foram criadas as Casas de Educandos e Artífices nas capitais das províncias com o objetivo de atender os desvalidos da sorte e da fortuna (fator que já era critério normativo para ser aceito nessas escolas) e, dessa forma, evitar a vagabundagem e a criminalidade (Tomé, 2012). De acordo com Kunze (2009), nesse momento da história o ensino e a aprendizagem de ofícios estavam destinados aos pobres e humildes, pois se julgava que era esse contingente social que precisava ser formado para o trabalho manual. Para os filhos da elite estavam reservados o trabalho intelectual e o planejamento dos rumos do país.

Em 1942 os Liceus deram lugar às Escolas Industriais e Técnicas. A próxima mudança foi em 1959, quando houve o início das primeiras escolas técnicas federais. Já em 1978 foram criados os Centros Federais de Educação Tecnológica os CEFETs (Brasil, 2024).

Em 1942, a partir das Leis Orgânicas de Ensino, também conhecidas como Reforma Capanema, há uma reestruturação dos currículos e das articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. A partir da criação das Leis Orgânicas de Ensino há o surgimento do chamado “ensino normal” e “ensino agrícola”. É possível compreender como se davam as articulações entre níveis de ensino a partir da figura 1.

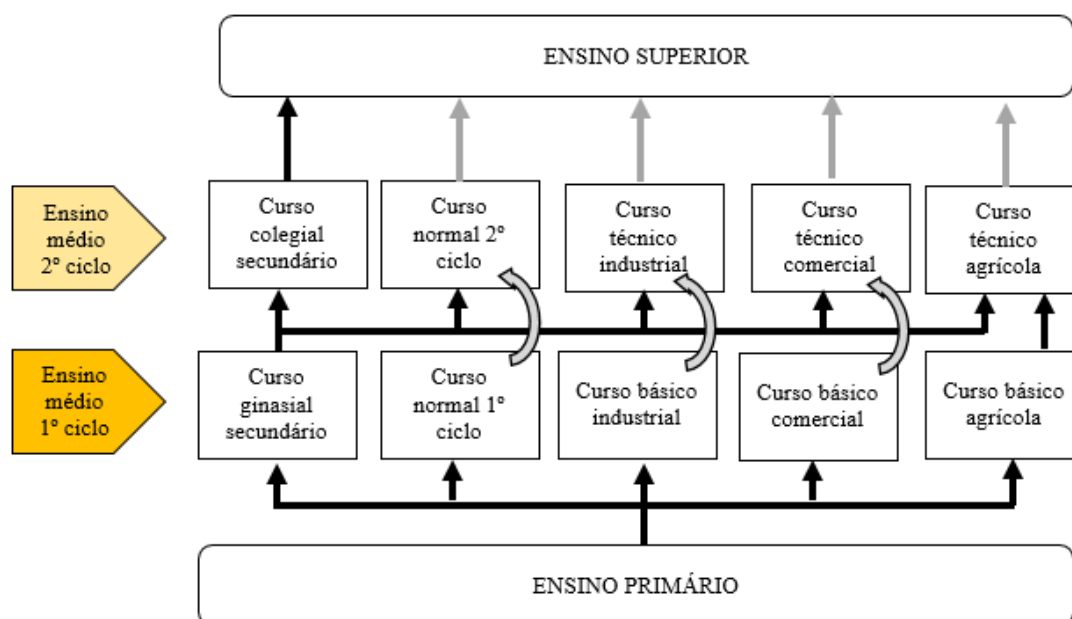


Figura 1 – Articulação entre os níveis de ensino segundo as “leis orgânicas”, 1942-1946
Fonte: Cunha, 2000, p. 39

Manfredi (2016, p.71) detalha como ficou a configuração do ensino após a Reforma Capanema:

O Ensino Primário, com quatro ou cinco anos de duração, destinava-se a todas as crianças de sete a doze anos. (Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946). O Ensino Médio, para jovens de doze anos ou mais, compreendia cinco ramos. O Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 5.244, de 9 de abril de 1942) tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação superior. Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores de produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o Ensino Primário. Cada ramo do ensino estava dividido em dois ciclos, o primeiro propedêutico ao segundo. O 1º Ciclo do Ensino Secundário, o ginásio, era propedêutico ao 2º Ciclo respectivo, o colégio, e também aos segundos ciclos dos demais ramos. O mesmo não se dava, entretanto, com os primeiros ciclos dos ramos profissionais, preparatórios apenas para seu respectivo segundo ciclo.

De acordo com Ortigara (2012), nesse período, diferente do período de criação das primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices, a formação profissional estava

diretamente subordinada aos interesses do capital, oferecendo uma formação fragmentada e destinada ao treinamento de trabalhadores segundo a concepção taylorista, em detrimento da formação geral.

Frigotto (2005, p.32) destaca a dualidade presente na organização do ensino dessa época:

A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do Ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático [...]. Se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes (Frigotto, 2005, p. 32).

Ainda em 1942 começa a surgir o que conhecemos como sendo Sistema S. O primeiro a surgir foi o Serviço Nacional de Aprendizagem industrial (SENAI), em 1942; em seguida, no ano de 1946, surgiu do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social de Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI) (Tomé, 2012).

O Sistema S ainda hoje se configura como sendo uma organização de Educação Profissional paraestatal, que é organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais de representação empresarial e pelas confederações e federações. Ainda completam o Sistema S o Serviço Nacional de Aprendizagem de Transporte (SENAT) e o Serviço Social em Transporte (SEST), ambos criados em 1993, e, no setor agrícola, o Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR), criado em 1976, extinto em 1988 e recriado em 1991 (Manfredi, 2016).

Em 1959 foi aprovado o Ensino Industrial pelo governo federal por meio do Decreto nº 47.038 de 16 de fevereiro. Esse decreto instituía o Ensino Industrial de grau médio e tinha por finalidade proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica e preparar o educando para o exercício de atividades especializada de nível médio (Brasil, 1959). De acordo com o portal do MEC, que consta a história da educação profissional e tecnológica no Brasil, em 1959, a partir das escolas industriais e técnicas, mantidas pelo governo federal, foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias (Brasil, 2023).

O Decreto nº 47.038, de 1959, foi revogado em 12 de dezembro de 1974 pelo Decreto nº 75.079, que dispunha então sobre a organização das Escolas Técnicas Federais e que também foi revogado pelo Decreto nº 87.062, de 29 de março de 1982. Em decorrência das sucessões de governos que foram acontecendo ao longo do tempo os decretos foram sendo modificados e alterados, tendo iniciado com o Decreto

nº 47.038, de 1959, e se encerrando com o Decreto nº 11. 691, de 5 de setembro de 2023.

Em 1961 temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro). Muito do que estava proposto nela já havia sido realizado em virtude de várias leis e decretos que anteriormente foram surgindo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação trouxe uma nova articulação entre os níveis de ensino quando comparada com as articulações propostas pelas leis orgânicas, conforme mostra a figura 2.

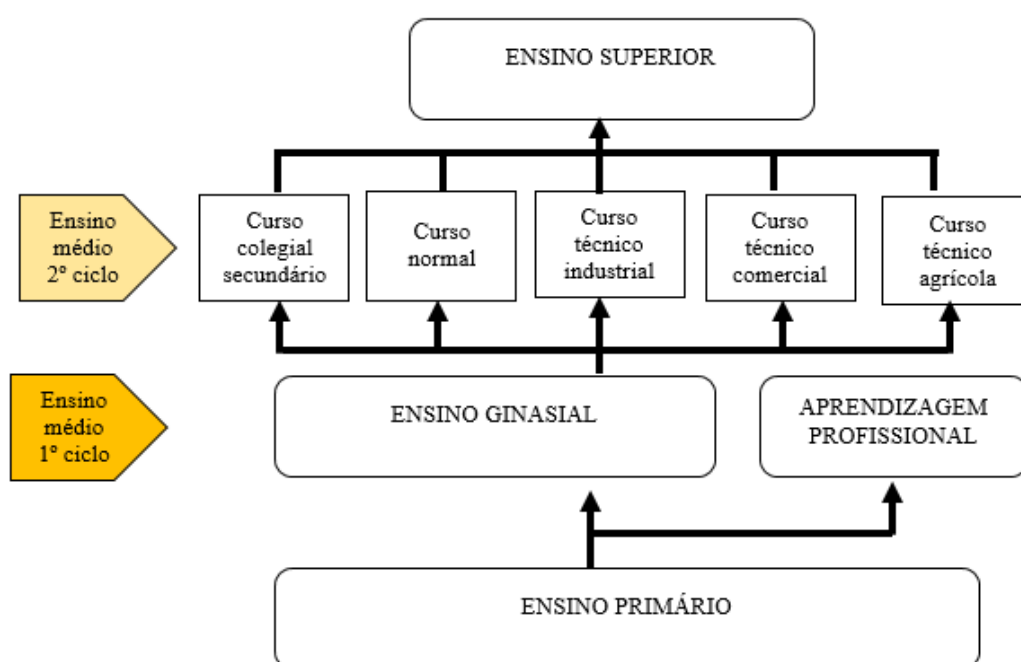


Figura 2 – Articulação entre os níveis de ensino segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961

Fonte: Cunha, 2000, p. 166

Neste modelo havia a fusão dos ramos de ensino, o que diferenciava do que havia sido proposto nas leis orgânicas. Cunha (2000, p. 167) destaca as razões das fusões dos ramos em três motivos:

Primeiro, seria um imperativo de justiça social em uma sociedade democrática, pois haveria uma formação básica comum a todos. Segundo, seria retardada a especialização, deixada para o 2º ciclo, conforme os ditames da psicopedagogia. Terceiro, haveria uma desejável adequação às necessidades industriais, demandando trabalhadores altamente qualificados (de nível correspondente ao 2º ciclo) e outros sem qualificação especial (correspondente aos níveis primário e 1º ciclo).

Em 1963, há a revitalização do Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO). Esse programa foi criado pelo governo João Goulart a partir do Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963, e tinha como objetivo o treinamento acelerado de mão de obra para suprir a necessidade de força de trabalho nos diversos setores da economia. Os cursos do PIPMO foram executados pelas instituições de formação profissional já existentes, tais como o Senai e as escolas técnicas da rede federal (Manfredi, 2016).

Em 1971 a Lei nº 5.692/71 fixou diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus. Com isso houve a reformulação do ensino fundamental e médio e a institucionalização da “profissionalização universal compulsória para o ensino secundário”. Assim, se estabeleceu um novo plano, formar técnicos sob regime de urgência. Nesse período as escolas técnicas federais aumentaram expressivamente seu número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos (Brasil, 2024).

A estrutura do currículo se estabelecia da seguinte forma:

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais; no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial

§ 2º A parte de formação especial de currículo: terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (Brasil, art. 5º, §1º e §2º, 1971).

De acordo com Tomé (2012) a Lei 5.692/71 apresentava qualificação para o trabalho como prioridade, isso em virtude da grande necessidade de se formar técnicos, e por isso generalizava a profissionalização do ensino médio. Manfredi (2016) reforça que essa ideia de profissionalizar o ensino de 1º e 2º grau se deu em virtude de que naquele momento o país tinha como objetivo participar da economia internacional e nesse sentido delegava ao sistema educacional a responsabilidade de preparar os recursos humanos a serem absorvidos pelo mercado de trabalho.

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971).

A intenção de tornar o ensino profissionalizante obrigatório para todos não se concretizou, conforme destaca Vieira e De Souza Júnior (2016). Essa obrigatoriedade se encerra em 1982 a partir da publicação da Lei nº 7.044 de 18 de outubro, que alterava os dispositivos da Lei nº 5.692/71 no que se referia à obrigatoriedade da educação profissionalizante no ensino médio (Tomé, 2012).

1.3.3 Educação profissional no Brasil e o período pós regime militar

Em 1978 há o início da Cefetização, ou seja, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Isso ocorreu a partir da Lei nº 6.545, que então transformou três Escolas Técnicas Federais sendo uma do Paraná, uma de Minas Gerais e uma do Rio de Janeiro em CEFETs. Assim, com essa mudança, as instituições passam a ter mais atribuições, podendo formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições somente mais tarde (Brasil, 2024).

Em 1986, o então Presidente José Sarney implanta o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC). Esse programa visava implantar 200 escolas de nível técnico e agrotécnico e para isso contou com empréstimo junto ao Banco Mundial (Tomé, 2012). Ainda de acordo com a autora esses investimentos eram justificados pela necessidade de aumentar a assistência no ensino técnico, mas na verdade o que se pretendia era inserir o Estado brasileiro nos caminhos de um modelo econômico servindo ao modelo do capitalismo internacional.

A década de 90, segundo Ortigara (2012), foi um período em que as ideias neoliberais se tornaram hegemônicas no Brasil e influenciaram de forma direta as tomadas de decisão relativas às políticas públicas na área educacional e em especial a área da educação profissional.

Em 1990 há a recriação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e a criação do Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo (Sescoop). Em 1993 foi criado o Serviço Nacional do Transporte (Senat).

Em 1994, a partir da Lei nº 8.984, de 8 de dezembro, se institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que foi transformando gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs (Brasil, 2024). Esse processo que se iniciou em 1978 com três escolas, a partir dessa nova

Lei ganha mais força e assim começa um novo processo junto às escolas da rede federal. De acordo com o portal do Ministério da Educação, existem hoje dois CEFETs, são eles: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca no Rio de Janeiro (Brasil, 2024). Ortigara (2012) reforça:

Por esta lei, as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica; a mesma possibilidade ficou prevista, porém de modo gradativo, para as Escolas Agrotécnicas Federais (Ortigara, 2012, p. 109)

A Lei nº 8.984/94 tinha como finalidade permitir uma maior articulação entre a Educação Tecnológica e seus vários níveis de instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação e a integração com os diversos setores da sociedade (Ortigara, 2012).

Essa lei acabou reforçando um problema estrutural histórico sobre a forma com a qual eram tratadas a formação profissional e a formação geral. De acordo com Ortigara (2012) “a ideia de um sistema específico para a educação profissional opunha-se à ideia de um Sistema Nacional de Educação, no qual se pressupõem todas as modalidades e níveis de educação articulados”. Ainda reforça o autor:

Imaginar ser possível uma educação tecnológica diferenciada por meio de um sistema próprio significa reafirmar a dualidade estrutural histórica. Neste caso, a Lei nº. 8.948/94 se constituía num problema, porém seus efeitos ficaram restritos às instituições da rede federal, pois apenas as escolas desta rede constituíam o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Ortigara, 2012, p. 109).

Em 1995 se inicia no país um novo governo, com a chegada à Presidência da República de Fernando Henrique Cardoso, candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Fernando Henrique teve seu primeiro mandato de 1995 a 1998 e foi reeleito para presidir o país de 1999 a 2002. De acordo com Ortigara (2012), o Brasil, nesse período, passou por grandes transformações que foram norteadas pela proposta de reforma do Estado.

A proposta era reorganizar o país e criar condições para que a economia se desenvolvesse e se tornasse competitiva na perspectiva do neoliberalismo e num contexto de globalização, procurando seguir as orientações dos organismos financeiros internacionais (Pereira e Spink, 1999).

A reforma dos ensinos médio e profissional do governo Fernando Henrique Cardoso enunciava como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade (Manfredi, 2016, p. 93)

Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerada como sendo a segunda LDB. Essa lei dispõe sobre a Educação Profissional em um capítulo separado da Educação Básica e busca superar os enfoques assistencialistas e de preconceito social que existiam nas primeiras legislações de educação profissional do país (Brasil, 2024). Importante destacar que a nova LDBEN de 96 também define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

Em 1997 o Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril, procurou regulamentar a LDBEN/96 em seus artigos 32 a 42, artigos esses que tratavam exclusivamente da Educação Profissional. O Decreto nº 2.208, juntamente com a Portaria Ministerial nº 646/97, radicalizaram a separação entre o ensino médio, chamado de “acadêmico” e o ensino profissional, chamado de educação profissional pela LDB de 1996 (Cunha, 2000).

O objetivo do decreto juntamente com a portaria era de então regulamentar a educação profissional. Na figura 3 é possível visualizar a ruptura estabelecida entre a articulação do ensino médio e o ensino técnico a partir desse momento. Assim a reestruturação do ensino médio e profissional no Brasil ficou com a seguinte configuração após a LDBEN de 1996, o Decreto nº 2.208/97 e a Portaria nº 646/97:

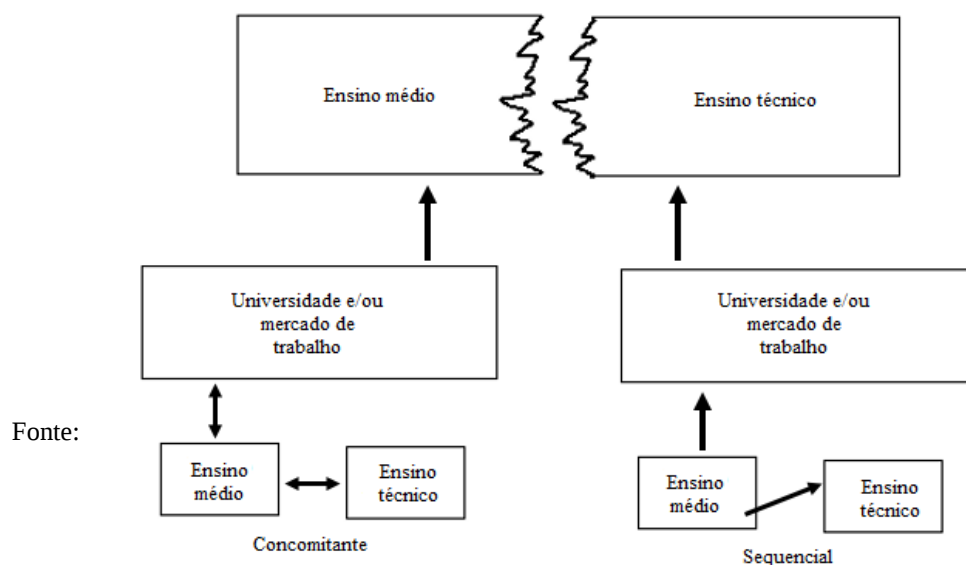


Figura 3 – Configuração do ensino médio e profissional de acordo com a Lei nº 9.394/96 e o Decreto nº. 2.208/97

Fonte: Manfredi, 2016, p. 97

O Decreto nº 2.208/97 estabelecia os seguintes objetivos para a Educação Profissional:

- a) formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia;
- b) especializar e aperfeiçoar (o trabalho em seus) conhecimentos tecnológicos;
- c) qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (Manfredi, 2016, p. 94).

Ainda segundo Manfredi (2016):

a Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidade que contemplem estratégias da educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (Manfredi, 2016, p. 94).

No novo formato de ensino médio e profissional o aluno poderia cursar o ensino técnico ao mesmo tempo em que cursava o colegial, ou seja, de forma “concomitante”, ou até mesmo poderia cursar o ensino técnico após a conclusão do ensino médio, nomeado como sequencial. Os cursos técnicos podiam ser organizados por disciplinas ou com as disciplinas agrupadas em módulos, assim em cada módulo cursado o aluno teria direito a receber um certificado de qualificação profissional. Deste modo, quando o aluno então concluísse o ensino médio, os módulos e o estágio

supervisionado (quando exigido), ele então receberia o diploma de técnico (Manfredi, 2016).

A reforma da Educação Profissional regulamentada pelo Decreto nº 2.208/97, pela Medida Provisória nº 1.549/97 e pela Portaria nº 646/97 recebeu algumas críticas, visto que ela legitimou um projeto de educação que ia na contramão do que estava sendo discutido entre os movimentos sindicais, movimentos populares e no Fórum em Defesa da Escola Pública (Manfredi, 2016). Essas medidas acabaram gerando uma separação entre o ensino médio e o profissional, acarretando um sistema de redes distintas.

Ocorre, assim, o restabelecimento da dualidade de redes e currículos, quando as pesquisas e reivindicações feitas pelas entidades da sociedade civil acerca das novas demandas de qualificação e profissionalização, em sua maioria, reforçavam a tendência para a incorporação de uma sólida formação escolar básica de nível médio, como condição necessária para uma adequada formação técnico-científica e profissional. (Borges e Araújo, 2019, p. 22).

Em 18 de dezembro de 2002, a Resolução CNE/CP nº 3/2002, emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), foi um marco na educação superior brasileira ao instituir as diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores de tecnologia. Quanto a composição curricular dos cursos superiores de tecnologia o artigo 2º da Resolução CNE/CP 03/2002 estabelece:

Art. 2º Os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia e deverão:

- I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;
- II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;
- IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;
- V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;
- VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;
- VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº3, 2002, p. 465).

Com a mudança de governo de Fernando Henrique Cardoso para Luiz Inácio Lula da Silva, algumas alterações com relação às políticas para a educação

profissional ocorreram. Uma delas foi o encerramento da ruptura entre o ensino médio e o profissional a partir da proposta de oferta do ensino técnico e médio de forma integrada, com a publicação do Decreto nº 5.154/2004.

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi substituído pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que restabeleceu a possibilidade de oferta do ensino técnico e médio de forma integrada, mas manteve as alternativas de essas duas modalidades de ensino ocorrerem, também, de forma separada (Borges e Araújo, 2019, p. 22 e 23)

Ainda no ano de 1997, a partir de uma iniciativa do Ministério da Educação, foi lançado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). De acordo com o portal do Ministério da Educação (Brasil, 2024) o objetivo do programa era buscar desenvolver ações integradas da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, visando a oferta de cursos de forma adequada às demandas do mundo do trabalho e às exigências tecnológicas.

Para financiar o PROEP o governo brasileiro assinou uma operação de crédito de US\$ 250 milhões junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com o comprometimento de US\$ 250 milhões a título de contrapartida nacional, assim totalizando um investimento de US\$ 500 milhões (Brasil, 2024).

De acordo com o guia de execução do PROEP, o programa apresentava os seguintes objetivos: a ampliação e diversificação da oferta de cursos, nos níveis básico, técnico e tecnológico; a separação formal entre o Ensino Médio e a Educação Profissional; o desenvolvimento de estudos de mercado para a construção de currículos sintonizados com o mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos; o ordenamento de currículos sob a forma de módulos; o acompanhamento do desempenho dos formandos no mercado de trabalho, como fonte contínua de renovação curricular; o reconhecimento e certificação de competências adquiridos dentro ou fora do ambiente escolar; e a criação de um modelo de gestão institucional inteiramente aberto (Brasil, 2024)

O governo de Fernando Henrique Cardoso foi marcado por uma gestão onde o papel do Estado com relação às políticas sociais e às políticas de educação profissional foram diminuindo, sendo a responsabilidade dessas políticas transferida para as agências do setor privado e/ou da sociedade civil. Estas ações ainda estavam alinhadas com o ideário da Teoria do Capital Humano e ligadas às ideias neoliberais

tais “como as de empregabilidade e da organização curricular com base na pedagogia das competências” (Manfredi, 2016, p. 232).

1.3.4 A educação profissional no Brasil a partir do século XXI

A partir de 2003, com o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, tentou-se resgatar o papel do Estado como incentivador e promotor de políticas socioeconômicas e passando a educação profissional a ter um papel importante (Manfredi, 2016). A autora ainda destaca que na primeira gestão do governo Lula não houve tantas mudanças, foi um período voltado mais para “colocar a casa em ordem”. De 2003 a 2006 há uma multiplicação de programas diversificados, que algumas vezes até se sobrepunham, como por exemplo o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), o Escola de Fábrica e o Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No período de 2003 a 2011 houve uma política de reestruturação e ampliação da educação profissional de nível básico, que iremos detalhar ao longo desta seção.

De início a partir da figura 4, é possível ter uma visão dos principais programas, voltados para a educação profissional, instituídos pelo MEC durante esse período.

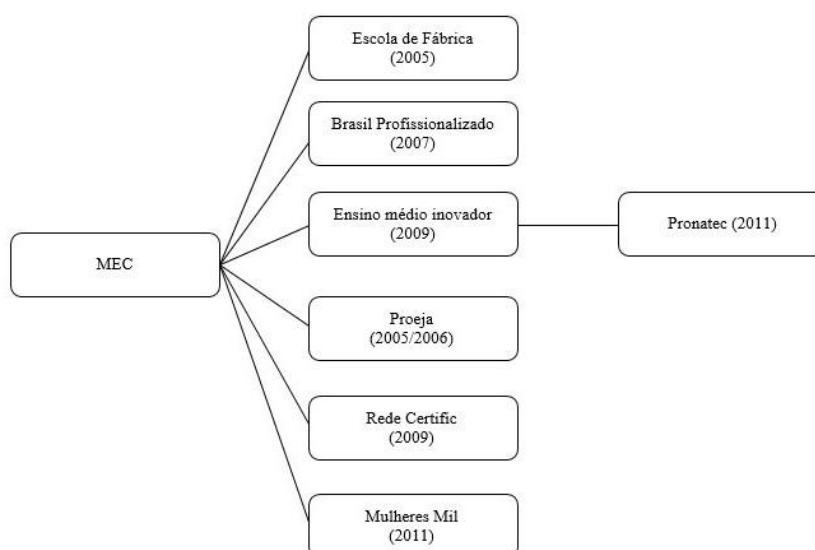


Figura 4 – Radiografia dos programas instituídos pelo MEC no governo Lula¹⁴
 Fonte: Manfredi, 2016, p. 253

¹⁴ Importante destacar que a imagem, elaborada por Manfredi (2016), não menciona que no ano de 2008, a partir da Lei nº 11.892/2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Sobre a instituição desta Lei nº 11.892/2008, ainda será feita uma abordagem neste capítulo visto que para descrever os fatos estamos respeitando a ordem cronológica dos acontecimentos.

Iniciamos nossa caminhada pelo ano de 2004 quando há então a revogação do Decreto nº 2/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004. Este decreto de 2004 trouxe a possibilidade da integração curricular do ensino médio e técnico, de acordo com o que dispõe a LDBEN de 1996. Porém o decreto ainda manteve as duas possibilidades de articulação previstas no decreto 2.208/97, que são as formas subsequente e concomitante. Uma outra medida foi a suspensão do PROEP, redirecionando então seus recursos para os segmentos públicos (Manfredi, 2016).

Ainda em 2004, há a publicação de mais três decretos pelo governo federal com a intenção de regulamentar a educação profissional. São eles: o Decreto nº 5.205/2004, que tratava da relação entre instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as suas fundações de apoio; o Decreto nº 5.225/2004, que tratava da organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições; e o Decreto nº 5.224/2004, que tratava da organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Tais decretos enfatizavam que a organização e o funcionamento dessas instituições deveriam atender prioritariamente às demandas do setor produtivo e estabeleceu os critérios para transformação das Escolas Agrotécnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (Ortigara, 2012, p. 159).

No ano de 2005 o governo federal, por meio do MEC, a partir da Lei nº 11.180, de 23 de setembro, institui a Escola de Fábrica. Este programa tinha como objetivo proporcionar a formação profissional a jovens entre 16 e 24 anos, com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário-mínimo e matriculados na educação básica regular da rede pública ou educação de jovens e adultos presencial, com cursos em espaços educativos em estabelecimento urbanos ou rurais (Manfredi, 2016). Segundo Ortigara (2012, p. 159) “a meta era abrir 500 escolas no interior das fábricas, empresas e unidades produtivas em todo o Brasil, para preparar os alunos para a inserção destes no mercado de trabalho”.

Ainda no ano de 2005 há a publicação do Decreto nº 5.478 e então o governo federal, por meio do MEC, cria o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio (PROEJA). Em 2006, com a publicação do Decreto nº 5.840, há a revogação do decreto anterior. O decreto de 2006 trouxe novas diretrizes para o programa, ampliou a sua abrangência e incluiu a oferta do programa para o público do ensino fundamental (Manfredi, 2016). O PROEJA foi instituído por meio de decreto

federal e desenvolvido pela secretaria de educação profissional e tecnológica do ministério da educação (SETEC-MEC).

Na seção anterior, onde foi apresentada uma panorâmica sobre a história da educação de jovens e adultos no Brasil, também foi descrito o PROEJA. Esse programa parte de uma proposta de integração da educação básica com a educação profissional. Sendo assim, ele está presente e compõe a história da educação do Brasil quando se pesquisam as modalidades de ensino básica e profissional. Dito isto, reforçamos que o PROEJA será tratado, de uma forma especial, em um capítulo reservado para ele, visto que esse programa é o objeto de estudo desta tese.

Uma das últimas ações do primeiro mandato do presidente Lula foi a realização da primeira conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CNEPT), que ocorreu em dezembro de 2006 em Brasília e teve como tema central a “Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e inclusão social”. Seu objetivo era promover um grande debate que pudesse gerar elementos para se definir uma política nacional para este segmento.

No ano de 2007, já no segundo mandato do presidente Lula, foi instituído, pelo MEC, o programa Brasil Profissionalizado a partir do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro. Esse programa tinha como objetivo fortalecer as redes estaduais de Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, mediante a modernização e a expansão das redes públicas. Já o fomento do ensino médio integrado na rede federal se daria pela exigência de que os institutos federais implantassem paulatinamente essa modalidade de ensino, oferecendo um maior número de vagas nos cursos integrados (Manfredi, 2016)

O ano de 2008 foi quando ocorreu uma grande transformação no sistema federal de ensino. Nesse ano foi homologada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e transformou as escolas técnicas, agrotécnicas e os CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

[...] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

Importante reforçar que atualmente ainda existem dois CEFETs: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonsena no Rio de Janeiro (Brasil, 2024).

Em 9 de outubro de 2009, a partir da Portaria nº 971, é instituído o Programa Ensino Médio Inovador. O Programa tinha o objetivo de fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissionalizantes. Ele vinha como uma forma de incentivar as redes estaduais de educação a criar ações inovadoras para o ensino médio. Assim, a intenção era articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na busca por uma formação humana de forma igual para todos os cidadãos (Simões, 2011).

O art. 2º da Portaria 971 estabelecia:

O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teórico prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (Brasil, 2009, p. 1).

Em 2011, o governo federal lança em 26 de outubro, a partir da Lei nº 12.513, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec). O objetivo desse programa era expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância (Manfredi, 2016).

Ainda de acordo com Manfredi (2016), o Pronatec envolveu um conjunto de iniciativas, que são: a) Expansão da Rede Federal; b) Programa Brasil Profissionalizado; c) Rede E-TecBrasil; d) Acordo de gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem; e) Fies Técnico e Empresa; e f) Bolsa Formação.

O Pronatec era uma tentativa de articulação entre as ações e os programas desenvolvidos em vários outros ministérios no campo da educação profissional. O programa consistia em uma política massiva de expansão da educação profissional e pretendia até 2014 criar oito milhões de vagas para a qualificação técnica e profissional de trabalhadores e alunos, por meio da rede federal, estadual e privada (Manfredi, 2016).

A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC) foi criada em 20 de novembro de 2009 a partir da Portaria Interministerial nº 1.082.

Parágrafo único. A Rede CERTIFIC constitui-se como uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada a ser obtido através de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Programas CERTIFIC (Brasil, 2009).

A Rede CERTIFIC tinha a finalidade de atender àqueles que buscavam o reconhecimento formal de seus saberes, conhecimentos e competências profissionais, que foram desenvolvidos em processos formais ou não formais ao longo da sua trajetória de vida e do trabalho.

Em julho de 2011, a partir da Portaria nº 1.1015 é criado, por meio do MEC, o Programa Mulheres Mil cujo objetivo era “oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero para mulheres em situação de vulnerabilidade social, possibilitando o acesso à educação profissional, ao emprego e a renda” (Manfredi, 2016, p. 269).

De acordo com o portal do MEC (2024), o programa atuava com a oferta de formação inicial e continuada e de qualificação profissional com cursos de educação profissional técnica de nível médio, podendo os cursos serem ofertados de forma articulada com o ensino fundamental e com o ensino médio, seja nas formas integrada e concomitante. No ano de 2013 o programa passou a contar com custeio de vagas gratuitas por meio da Bolsa Formação do Pronatec (Brasil, 2024).

No ano de 2024 o programa ganha um novo fomento e volta a ter forças. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), lançou no dia 19 de março de 2024 a nova chamada do Programa Mulheres Mil, com 16,3 mil vagas, com uma linha de fomento que irá investir cerca de R\$ 26 milhões na oferta de cursos de qualificação profissional para mulheres em situação de vulnerabilidade de todo o País (Brasil, 2024).

A partir do ano de 2011 tem início do governo de Dilma Rousseff. Em seu governo foi dada continuidade às ações voltadas para a educação profissional que estavam ocorrendo no governo anterior, com enfoque na expansão do Pronatec. Em 2012, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

regulamentando a organização, estrutura e princípios que norteiam essa modalidade de ensino no Brasil. No ano de 2015 a presidenta sofreu impeachment e quem assumiu a presidência do Brasil foi então seu vice, Michel Temer.

Durante o governo de Michel Temer ocorreram algumas ações diretamente na educação e na saúde. A expansão que vinha acontecendo nos últimos anos, em especial na educação profissional, sofreu estagnação em seu governo. A Emenda Constitucional, nº 241/2016 (PEC 241), também conhecida como PEC do Teto de Gastos, foi um dos dispositivos que contribuíram para impor limites nos investimentos tanto na educação quanto na saúde. Aprovada em dezembro de 2016, a PEC 241 alterou o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e assim impôs limites e reduziu as despesas sociais para os próximos 20 anos.

Ainda no governo Temer algumas ações, pouco expressivas, se voltaram para o Mediatec e o Pronatec Voluntário. A proposta que marcou o esse governo foi a reforma do ensino médio a partir da Medida Provisória 746/2016, que se transformou na Lei 13.415/2017. Tanto a medida provisória como a lei faziam alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), bem como na Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, e assim buscava a partir de uma política de fomento a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

Para Carvalho, Pereira e Cruz (2020), as alterações propostas na reforma do ensino médio do governo de Michel Temer tinham um caráter estrutural, e faziam mudanças na LDBEN, modificando assim a carga horária e a matriz curricular, em especial no que tange à educação profissional integrada ao ensino médio. Desse modo, de acordo com a regulamentação da lei, o aluno optaria por uma área específica de formação, sendo a educação profissional uma delas. Assim, essa medida iria acarretar uma desvinculação entre a educação e trabalho, que vai na contramão do que propunha a Lei nº 11.741/2008, de integração do ensino médio com o técnico proposta pelo governo Lula.

O governo de Jair Messias Bolsonaro, que teve seu início a partir de janeiro de 2019, foi sucessor do governo de Michel Temer. Nesse novo governo nada de novo se apresentou para a educação e, comparado aos governos anteriores, pouco se investiu na educação de uma forma geral e tampouco na educação profissional. Esse governo foi marcado por uma série de descontinuidades de ações, várias trocas de ministros da educação e fortes contingenciamentos, bloqueios e cortes em

investimento na educação. Ainda, neste governo, se manteve as medidas instituídas pelo governo anterior, em especial a lei da reforma do ensino médio.

No ano de 2019, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, cria o programa Novos Caminhos para substituir o Pronatec. Esse programa, de acordo com o portal do MEC, tinha como principais objetivos alinhar as ofertas de formação com as demandas do mercado, apoiar a implementação do itinerário da Formação Técnica e Profissional do ensino médio e alavancar o reconhecimento social e econômico da formação técnica e profissional.

Trata-se de um conjunto de ações para o fortalecimento da política de Educação Profissional e Tecnológica, em apoio às redes e instituições de ensino, no planejamento da oferta de cursos alinhada às demandas do setor produtivo e na incorporação das transformações produzidas pelos processos de inovação tecnológica (Portal Novos Caminhos, 2024).

O programa Novos Caminhos tinha três eixos de atuação: Eixo 1. Gestão e resultados; Eixo 2. Articulação e Fortalecimento; e Eixo 3. Inovação e empreendedorismo. A oferta do programa, a partir de 2020, seria na forma de Formação Inicial e Continuada (FIC) e na modalidade EAD proporcionando uma qualificação profissional de forma rápida, para atender as exigências do mercado.

Em janeiro de 2021 é publicada a Resolução CNE/CP de 01 de janeiro de 2021 cujo objetivo era definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Em janeiro de 2023, Luiz Inácio Lula da Silva retorna à presidência do Brasil para o seu terceiro mandato e traz como slogan de sua gestão “Brasil União e Reconstrução”. Dentre as medidas adotadas para reconstruir a política educacional do país há uma previsão de investimento de mais de R\$ 26 bilhões até o ano de 2026.

CAPÍTULO II – A NOVA PROPOSTA DE POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE O PROEJA

Este capítulo tem como objetivo descrever o processo de criação do PROEJA. Inicialmente, serão apresentadas definições e conceitos sobre políticas públicas, fundamentais para compreender o contexto da proposta. Em seguida, será analisado o cenário histórico e social que precedeu a criação do PROEJA. Por fim, o capítulo será concluído com uma abordagem detalhada sobre o programa, destacando seus principais aspectos e objetivos.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: SUAS DEFINIÇÕES E CONCEITOS

É notório que há um consenso sobre a importância das políticas públicas. De acordo com Almeida (2007), a área de estudo das políticas públicas no Brasil nasceu com a transição do autoritarismo para a democracia, entre o final da década de 70 e a primeira metade dos anos de 1980. Ainda de acordo com a autora, há uma proximidade entre o estudo das políticas públicas e a agenda política e isso se constitui em mais um deste campo de estudo.

De acordo Souza (2006), não existe apenas uma interpretação para conceituar políticas públicas. Para Agum; Riscado; Menezes (2015), ao longo das décadas o conceito de políticas públicas foi sendo ressignificado. Thomas Dye (1984) define políticas públicas de uma forma simples e objetiva como sendo “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Ainda para Dye, até mesmo a decisão do governo de não querer fazer nada para a população poderá ser caracterizada como uma ação de política pública. Mead (1995) define políticas públicas como sendo um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.

As políticas públicas são ações desenvolvidas pelos governos para garantir direitos e melhorias a população. Assim, nesse contexto as políticas públicas e a sociedade estão diretamente conectadas uma a outra, pois não há políticas públicas sem demandas da sociedade e a sociedade não conseguiria viver com qualidade sem as políticas públicas. Uma sofre interferência direta da outra e assim as políticas se constituem como sendo uma parte importante para que uma sociedade possa

funcionar. Através dela os recursos são aplicados para sanar ou pelo menos minimizar determinados problemas.

As ações de políticas públicas podem abranger diversas áreas, como lazer, saúde e educação, entre outras, que podem trazer benefícios e qualidade de vida para a sociedade. Para Theodor Lowi (1964; 1972) cada tipo de política pública vai encontrar diferentes formas de apoio e de rejeição. Assim, Lowi (1964;1972) estabelece que a política pública pode assumir quatro formatos, a saber, política regulatória, política distributiva, política redistributiva e políticas constitutivas.

De acordo com Agum; Riscado; Menezes (2015), as **políticas regulatórias** são um tipo de política que “atua de forma a estabelecer padrões para atores privados e públicos”. Ou seja, é um tipo de política pública mais abrangente, que irá afetar mais pessoas. Geralmente esse tipo de política pública, por sua característica, vem dispostas em forma de lei, como por exemplo o Código de Trânsito Brasileiro, que atinge vários grupos de pessoas como um todo. Ainda de acordo com Agum; Riscado; Menezes (2015), esse tipo de política envolve burocratas, políticos e grupos de interesses. Ainda como exemplos de política pública regulatória pode ser também enquadrada a regulamentação de serviços de utilidade pública como energia e telecomunicações.

A **política distributiva**, refere-se a um conjunto de ações ou decisões governamentais que visam alocar seus recursos públicos ou benefícios de forma a atender a demandas específicas de grupos ou indivíduos na sociedade (Agum; Riscado; Menezes, 2015). Ou seja, ela irá se concentrar em sanar determinado problema ou promover qualidade de vida para um grupo específico da sociedade que demande este tipo de política. Essas políticas geralmente estão associadas à redistribuição de riquezas, bens, serviços ou oportunidades, buscando atender a interesses de determinados segmentos sociais, econômicos ou regionais.

Podemos citar como exemplo as políticas públicas voltadas para sanar problemas em decorrência de enchentes causadas em uma determinada cidade, investimentos em infraestrutura, como construção de estradas em áreas rurais e a política de cotas utilizadas pelas instituições de ensino. Celina Souza (2006), cita que a política distributiva, em geral, alcança um grande número de pessoas na sociedade.

A **política redistributiva** também é voltada para um grupo específico da sociedade. De acordo com Agum; Riscado; Menezes (2015), pode se classificar como exemplo de política redistributiva a política de incentivo fiscal para determinados

segmentos industriais no Brasil, ou seja, alguns setores são beneficiados em detrimento de outros. Ainda de acordo com os autores o benefício para uma determinada categoria ou setor resultará em custos sobre as outras categorias ou setores. Lowi (1964;1972) também classifica como sendo parte das políticas redistributivas as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário. Ainda para Lowi (1964-1972) estas políticas são as de mais difícil encaminhamento.

Deste modo, a política redistributiva é um tipo de política que tem como objetivo principal transferir recursos, renda ou riqueza de um grupo social ou econômico para outro, visando reduzir desigualdades e promover maior justiça social.

Política constitutivas trazem as normas para regulamentar a formulação e construção de políticas públicas. De acordo com Agum; Riscado; Menezes (2015), esta política fica “na arena dos atores governamentais”. Ela pode ser considerada como uma *meta-policies*, se encontra acima das demais políticas públicas, pois ela tem o papel de estabelecer regras sobre os poderes e sobre princípios existentes para se criar demais políticas públicas. Esta política lida com os procedimentos.

A formulação de políticas públicas pode ser caracterizada por processos denominadas ciclo de políticas públicas. De acordo com Souza (2006), esta tipologia vê a política pública como sendo um ciclo deliberativo que é formado por vários estágios e assim constituindo um processo dinâmico e de aprendizado. Celina Souza em seu artigo intitulado como “Políticas públicas: uma revisão da literatura”, publicado em 2006, traz que o ciclo de política públicas é formado pelos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação.



Figura 5 – Estágios do ciclo de políticas públicas
 Fonte: elaborada pela autora com base em Souza (2006, p.29)

Em seu artigo publicado com o título “Mudanças nas políticas públicas: a perspectiva do ciclo de políticas”, a autora Isabela Cardoso de Matos Pinto, (2008, p. 29) traz as definições sobre as etapas do ciclo de políticas a partir das visões de Kingdon (1994), Kelly e Palumbo (1992):

- a) determinação da agenda, onde a dinâmica da definição do problema é questão essencial para a compreensão da política pública;
- b) formulação e legitimação da política (seleção de proposta, construção de apoio político, formalização em lei);
- c) implementação de políticas (operacionalização da política em planos, programas e projetos no âmbito da burocracia pública e sua execução);
- d) avaliação de políticas (relato dos resultados alcançados com a implementação das propostas e programas de governo, avaliação dos impactos dos programas e sugestão de mudanças).

Em 1992, no livro *Reforming education and changing school*, Bowe e Ball apresentam uma nova versão sobre o ciclo de políticas. De acordo com os autores, a formulação de uma nova política educacional é influenciada por vários atores que interagem entre si. Conforme destaca Mainardes (2006, p. 50), “esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares”. Ainda de acordo com Mainardes (2006), em cada um desses contextos são apresentados arenas, lugares e grupos de interesses diferentes e cada um deles envolve disputas e embates distintos.

Esse modelo ajuda a compreender que as políticas não podem e não devem ser criadas e impostas de cima para baixo, mas devem ser constantemente negociadas e reinterpretadas em diferentes níveis da sociedade.

A teoria dos autores é conhecida como Modelo de Contexto de Políticas e é dividida em três contextos principais que são: contexto de influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática.

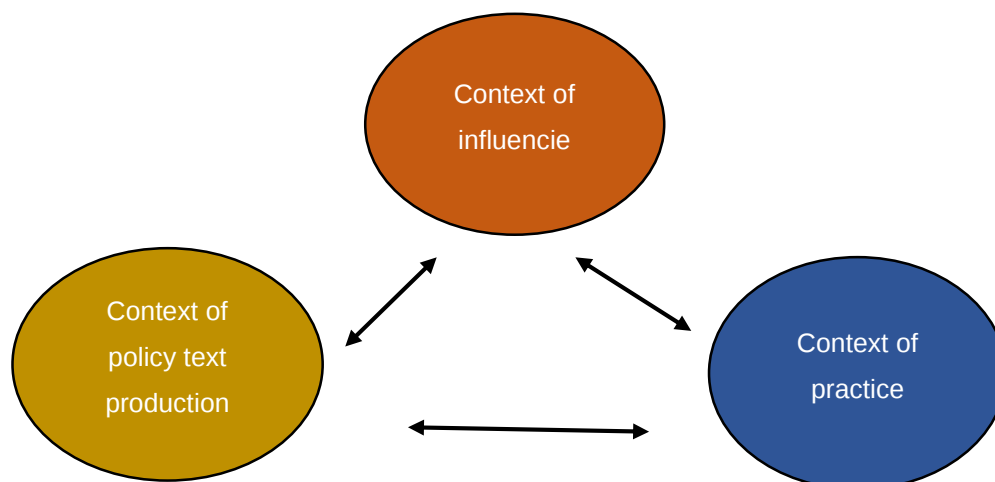


Figura 6 - Contexto do processo de formulação de uma política
Fonte: Bowe et al., 1992, p. 20.

De acordo com Ball e Bowe, o contexto de influência é o primeiro contexto, é o ponto de partida do processo de formulação de políticas. Nesse contexto é que grupos de interesses influenciam a agenda política. São considerados como grupos de influência: políticos, acadêmicos, meios de comunicação, organismos internacionais, organismos não governamentais, grupos empresariais, entre outros. (Bowe et al, 1992).

O Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influências sobre o processo de criação de políticas educacionais.

Para Ney (2008) a educação sofre influências do Estado com relação às políticas e aos objetivos que o Estado deseja para se constituir como sociedade e para a formação do indivíduo como cidadão. Assim, o Estado, para que possa exercer sua gestão e conseguir atingir seus objetivos, muitas vezes, por meio daqueles que o governam, se submete às políticas estabelecidas por organismos internacionais.

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. (Libâneo, 2016, p. 5)

Ainda de acordo com Libâneo (2016)

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. (Libâneo, 2016, p. 6)

Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (Libâneo, 2016)

Esses organismos atuam por meio de conferências e reuniões internacionais em que são elaborados relatórios, orientações e diversos documentos que norteiam as políticas sociais e educacionais nos diversos países.

Libâneo (2016) destaca que documentos originados em conferências e reuniões internacionais tais como Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos, Dakar (2000), entre outras, vêm servindo de referência às políticas educacionais do Brasil.

Para Campos e Haddad (2006), há um reflexo desses organismos nas ações e políticas voltadas para a educação no Brasil ao longo da segunda metade do século XX:

Ao longo do século XX, sobretudo a partir da segunda metade, o sistema de ensino escolar brasileiro passou por transformações motivadas por alterações no modelo de desenvolvimento adotado pelo país, por pressões de organismos financeiros internacionais e, principalmente, pela mobilização social em torno do direito à educação. (Campos e Haddad, p. 95).

No campo da educação de jovens e adultos, destacamos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de Jontien, em 1990, que deu vida à

“Declaração mundial sobre educação para todos” que trata da universalização do acesso à educação para todos, crianças, jovens e adultos, servindo como um documento balizador para as políticas educacionais voltadas para a EJA, e as CONFINTEA’s, que procuraram debater e avaliar as políticas implementadas para a modalidade de jovens e adultos.

O contexto de produção do texto da nova política pode ser considerado como sendo a segunda etapa do ciclo estabelecido por Bowe e Ball. Neste contexto as influências do contexto anterior são transformadas em documentos e textos oficiais. Nesse momento, os formuladores de políticas transformam em textos os detalhes sobre as políticas educacionais. Assim, esses textos representam a política e podem assumir a forma de textos legais, oficiais e políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. (Mainardes, 2006).

No campo da educação, de acordo com Saviani (2008), pode-se considerar que os primeiros documentos de política educacional que vigoraram no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, de 1548, que tinham o objetivo de orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que chegou ao Brasil trazendo quatro padres e dois irmãos jesuítas, chefiados por Manuel da Nóbrega.

A última etapa estabelecida por Bowe e Ball como contextos do processo de formulação de políticas é o contexto da prática. Este contexto se refere a implementação das políticas nas escolas, nas salas de aula. Nessa etapa os profissionais da educação, como diretores, professores e administradores, interpretam e aplicam as políticas. Muitas vezes há uma diferença entre o que está proposto no texto da política e o que realmente acontece.

As políticas públicas são uma das principais ferramentas para que os governos consigam organizar e conseqüentemente gerar uma melhor qualidade de vida para a sociedade. A área da educação e da saúde são os campos em que conseguimos mais claramente identificar as implementações de novas políticas. Elas sempre vêm com objetivo de conseguir sanar alguma lacuna, melhorar ou oferecer uma condição de se progredir na vida de uma forma melhor.

A educação de jovens e adultos no Brasil, conforme já foi destacado no capítulo I, ao longo dos anos sempre teve a implantação e implementação de uma nova política com vistas a tentar diminuir as taxas de analfabetismo, colaborar com o progresso nos estudos dessa parcela da sociedade e oferecer condições de qualificação profissional. O PROEJA, se encaixa dentro desta perspectiva de ser uma política voltada a oferecer

uma formação básica para que o indivíduo consiga prosseguir nos estudos e ter uma qualificação profissional que possa colaborar com a sua inserção e/ou permanência no mercado de trabalho.

2.1.1 A avaliação das políticas públicas

A avaliação é uma importante ferramenta dentro de uma gestão eficaz cujo propósito é a busca da efetividade do que se estabeleceu como objetivo. Existem várias formas de se avaliar e de se verificar se o que foi planejado, organizado e executado se realiza da forma correta dentro do que foi previamente estabelecido. Assim, para Ferreira (1999) avaliar significa determinar a valia de algo, atribuir um valor.

No contexto das políticas públicas a avaliação é uma importante ferramenta para a melhoria da eficiência dos gastos públicos, da qualidade da gestão, do controle social sobre a efetividade da ação do Estado (Ramos e Schabbach, 2012). Ainda de acordo com os autores, a avaliação das políticas públicas permite aprimorar o processo de tomada de decisão, poder vislumbrar a alocação certa de recursos e promover a responsabilidade por decisões e ações dos governantes perante o parlamento, as agências reguladoras, fiscalizadoras e os cidadãos.

A avaliação é uma atividade permanente e constante dentro do ciclo de políticas públicas, que inclui as fases de: definição da agenda, formulação, implementação e avaliação. Assim, a avaliação não deve ficar restrita somente à etapa final das políticas públicas, ela deve ser constante e executada durante todas as fases (Ramos e Schabach, 2012). Costa e Castanhar (2003, p. 972) reforçam que “o propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo a suspensão de uma determinada política ou programa”.

Figueiredo e Figueiredo (1986) reforçam que a avaliação é uma atividade que vai estabelecer critérios importantes para se decidir se a política deve ser implementada, se estiver promovendo o bem-estar. Os autores Ramos e Schabbach (2012) definem a avaliação como uma importante ferramenta de gestão aos governantes.

A avaliação permite ao governante certo conhecimento dos resultados de um dado programa ou projeto, informação essa que pode ser utilizada para melhorar a concepção ou a implementação das ações públicas, fundamentar decisões, promover a prestação de contas. (Ramos e Schabbach, 2012, p. 1273).

Nesse contexto a avaliação das políticas faz parte do ciclo sequencial de políticas. Mesmo sendo destacada como fase distinta, ela deve ser entendida como parte do processo das políticas públicas.

Dentro das literaturas se encontram várias formas de se avaliar as políticas públicas. Serão destacados aqui três tipos distintos de avaliação: avaliação *ex-ante*, avaliação intermediária e avaliação *ex-post* ou somativa.

A **avaliação *ex-ante*** se refere à avaliação realizada antes do início do projeto. Trata-se de uma avaliação que busca medir a viabilidade do programa a ser implementado (Cavalcanti, 2006). De acordo com Lobo (1998), essa avaliação está ligada à análise de custo-benefício, de custo-efetividade, das taxas de retorno econômico do investimento previsto.

A **avaliação intermediária** também é chamada formativa e é conduzida durante o processo de implementação de um programa. Dessa forma é possível adquirir maiores conhecimentos sobre o processo que está sendo executado (Trevisan e Bellen, 2008). O objetivo da avaliação intermediária é dar suporte e melhorar a gestão, a implementação e os desenvolvimento do programa” (Lobo, 1998).

A avaliação ***ex-post* ou somativa** está focada na análise dos resultados. É uma avaliação posterior à implementação do programa (Trevisan e Bellen, 2008). Assim, ela visa analisar em que medida o programa atinge os resultados esperados pelos formuladores. Desse modo, a avaliação *ex-post* ou somativa consiste no processo de exame e análise de objetivos, impactos e resultados do programa.

O modelo lógico de avaliação da política “é uma ferramenta de avaliação benéfica que facilita o planejamento eficaz, implementação e avaliação” (Kellogg, 2004, p. 1). De acordo com Freitas e Silveira (2015), o modelo lógico é uma maneira sistemática e visual de apresentar a compreensão das relações entre os recursos que se tem para operar o programa, as atividades planejadas e as mudanças ou resultados que se espera alcançar. Para Cavalcanti (2010), o modelo lógico tem o papel de explicitar a teoria do programa na perspectiva dos seus formuladores e implementadores e é um passo importante na organização da avaliação.



Figura 7 - Elementos de um modelo lógico de avaliação
Fonte: Savaya e Waysman, 2005.

De acordo com Mclaughlin e Jordan (1999), os modelos lógicos representam uma cadeia causal de passos e acontecimentos interligados entre si. Assim, os modelos lógicos representam uma sequência separada de etapas que iniciam com os recursos do programa e se encerram com os resultados do cliente (Rossi; Lipsey; Freeman, 2004).

Ainda de acordo com Mclaughlin e Jordan (1999), os modelos lógicos permitem melhorar o programa visto que eles fornecem bases que ajudam a identificar projetos que são críticos para a realização das metas; verificar redundâncias; declarar a consistência entre os links causais; e determinar a plausibilidade dos elementos do programa.

Desse modo, o modelo lógico serve como uma ferramenta que aumenta a chance de efetividade do processo de formulação e implementação de um programa. Por meio dele é possível visualizar todas as etapas do processo, apontar possíveis desvios e agir de forma corretiva de modo a melhorar o programa ou a cancelar sua implementação.

2.2 O CONTEXTO QUE ANTECEDE A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA

Os últimos 15 anos que antecederam a implantação e implementação do PROEJA foram marcados por várias discussões em torno de projetos de reestruturação do ensino médio e da educação profissional que aconteceram no Brasil. A década de 90 foi um momento de grande avanço tecnológico e crescente globalização, o que fez surgir a necessidade de um tipo de formação que prevalecesse a polivalência no indivíduo para atender as exigências que surgiram em virtude deste cenário.

Esse período foi marcado por grandes transformações no campo político, social, econômico e no campo da educação. As ideias neoliberais ganharam força no

Brasil influenciando diretamente as tomadas de decisões sobre políticas públicas, principalmente na educação e em especial na educação profissional.

O neoliberalismo constitui-se, pois, numa ideologia, uma forma de ver o mundo social, uma corrente de pensamentos que defende a liberdade de mercado e a diminuição da intervenção estatal sobre a economia, contudo num contexto histórico diverso daquele em que se instituiu o liberalismo (Ortigara, 2012, p. 78)

Os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) foram marcados por diferentes políticas públicas educacionais que desencadearam mudanças no sistema escolar brasileiro. As implantações e implementações destas políticas públicas buscavam assim uma reordenação dos processos institucionais.

Esses processos de reordenação institucional implicaram rupturas, tensões e desafios que dizem respeito tanto aos profissionais do ensino quanto aos gestores e, até mesmo, aos cidadãos em geral que desejam inteirar-se das mudanças no campo da Educação Profissional (Manfredi, 2016 p. 13).

Ainda neste contexto, de acordo com Manfredi (2016), a LDBEN de 1996 e o Decreto Federal de 2.208 de 1997 instituíram bases para a reforma do ensino profissionalizante.

No campo da EJA, como foi descrito no capítulo I, o governo de Fernando Henrique Cardoso pouco fez. É possível destacar dois pontos positivos sobre EJA inerentes ao seu governo: a reafirmação da EJA como modalidade de ensino e sua garantia à população, conforme consta na nova LDBEN de 1996; e a criação, em 1997, do Programa Alfabetização Solidária. Mas em contrapartida houve a exclusão da modalidade EJA do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva surge com a intenção de resgatar o papel do Estado como incentivador e promotor de políticas socioeconômicas, em especial no campo de políticas voltadas para a educação. Em seu plano de governo (2002) o então candidato Lula menciona sobre a especial atenção que será dada à educação de jovens e adultos.

O Conselho de Desenvolvimento Social trabalhará com Câmaras Técnicas Setoriais e terá como atribuição coordenar, definir metas e desenhar instrumentos de incentivos para a estratégia do governo federal de inclusão social. A partir do estabelecimento de metas sociais, o Conselho atuará na implementação articulada e integrada dos programas nacionais de

enfrentamento da pobreza, do desemprego, da desigualdade de renda e das carências educacionais. Tendo em vista que 67% dos trabalhadores brasileiros não possuem ensino fundamental completo, será dada especial atenção à formulação de programas de formação profissional e de educação de jovens e adultos. (Plano de governo, 2002, p. 41, grifo meu)

Dentro do plano de governo foi elaborada uma cartilha intitulada “uma escola do tamanho do Brasil” com detalhamento sobre as ações que seriam executadas no campo da educação. Em todo o texto do planejamento envolvendo propostas de políticas voltadas para a educação é possível perceber que há a inclusão, nestas políticas, do público de jovens e adultos.

Assim, destacamos aqui algumas das ações, no seu plano de governo, que envolviam a educação, com destaque para aquelas voltadas para os jovens e adultos e para a educação profissional de jovens e adultos.

[...] A ampliação do tempo de duração da educação básica no Brasil é necessária e possível. Depende de vontade política e da ousadia em investir mais recursos, colocando-os sob controle público, promovendo, dessa forma, o acesso e a permanência de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas escolas. (Plano de governo, 2002, p. 6, grifo meu)

(...) Programas de renda mínima e outras ações destinadas à geração de emprego e renda serão implementados, com prioridade, para que as famílias tenham condições de manter as crianças na escola, e jovens e adultos, condições de nela permanecer. No mesmo sentido, o governo Lula promoverá um amplo debate nacional sobre a constituição e implantação de políticas de outras ações afirmativas na educação (Plano de governo, 2002, p. 6, grifo meu).

Em seu plano de governo também é possível identificar políticas voltadas para a educação profissional, em especial para a educação profissional destinada para jovens e adultos. Destacamos aqui algumas propostas dessas políticas:

A formação profissional específica e continuada é uma necessidade permanente, tanto pelas condições objetivas de milhões de jovens e adultos que a buscam e dela necessitam, quanto pelas necessidades econômicas e pela mudança da base técnica do processo produtivo. Os governos, nos três níveis, precisam empenhar-se para garantir acesso à alfabetização, à escolarização básica e à educação profissional a 65 milhões de trabalhadores jovens e adultos que foram excluídos do ensino fundamental completo na idade apropriada. (Plano de governo, 2002, p. 18, grifo meu)

Assim, para atingir os objetivos propostos para a educação era necessário desenvolver várias ações mobilizadoras. Deste modo, em seu plano de governo várias ações mobilizadoras foram estabelecidas no que tange à educação profissional. Destacamos abaixo 5 destas ações que incluíam os jovens e adultos.

1. Colocar a formação profissional como o catalisador da superação da exclusão educacional no Brasil.
2. Implementar uma política pública nacional de educação profissional que priorize, de forma integrada e/ou articulada, a alfabetização, a elevação da escolaridade e a formação profissional dos 65 milhões de trabalhadores jovens e adultos, em especial os desempregados, chefes de família, mulheres, jovens em busca do primeiro emprego e em situação de risco social, portadores de deficiências e membros de etnias que sofrem discriminação social.
3. Constituir uma rede pública de educação profissional, incluindo a criação de Centros Públicos de Formação Profissional, que consolide a importância dessa formação e seja uma trajetória opcional de educação profissional para as pessoas na etapa correspondente ao ensino médio e espaço de capacitação permanente para os trabalhadores.
4. Articular a política nacional de formação profissional com a política nacional de geração de emprego, trabalho e renda, com ênfase na promoção da economia solidária e de micro, pequenos e médios empreendimentos sustentáveis.
5. Fortalecer a rede de escolas técnicas federais e Centros Federais de Educação Tecnológica dispondo-lhes recursos humanos e materiais adequados. (Plano de governo, 2002, p.18-19)

Ainda sobre a educação de jovens e adultos, no plano de governo havia a seguinte proposta:

1. Implantar o programa Mova Brasil para erradicar o analfabetismo absoluto de jovens e adultos num prazo de quatro anos, envolvendo os diversos segmentos da sociedade civil organizada e os três níveis de governo, valorizando as experiências locais.
2. Nosso governo, em conjunto com todas as forças políticas e sociais empenhar-se-á para implantar um plano que possibilite o atendimento da demanda para o ensino fundamental e médio para os trabalhadores e trabalhadoras que ainda não os completaram. (Plano de governo, 2002, p. 21)

Em paralelo a esses momentos o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica discutiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que teve como seu relator Carlos Roberto Jamil Cury. Essas diretrizes foram aprovadas se transformando no Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que instituía as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA) procurava tratar das especificidades da Educação de Jovens e Adultos, para além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e daquelas para o Ensino Médio. Um dos argumentos era de que havia documentos norteadores e reguladores para o ensino fundamental e médio e era necessário haver um documento que regulamentasse diretrizes para a EJA.

Deste modo, em virtude do reconhecimento dado à EJA como sendo modalidade da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, se fazia necessário dar um tratamento específico à educação de jovens e adultos e foi isso que o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 fez.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, sendo um parecer técnico para EJA, contribuiu para legitimar princípios e pensamentos fundamentais para a educação de jovens e adultos. Desse parecer se desdobraram a resolução CNE/CEB nº 1 de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e a Resolução CNE/CEB nº 3 de 2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Outro ponto importante destacado pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 são as funções da EJA. De acordo com o parecer, a EJA possui as seguintes funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora imprime à EJA o objetivo de reparar aos indivíduos o que anteriormente lhes foi negado.

Desse modo a função reparadora da EJA no limite, significa não só atender no circuito dos direitos civis pela restauração do direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (Brasil, 2000, p. 7).

A função equalizadora:

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da função equalizadora da EJA. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas (Brasil, 2000, p. 10).

Função qualificadora:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode ser atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca ela é um apelo para uma educação permanente e criação de

uma sociedade educada para o universalismo, solidariedade, a igualdade e a diversidade. (Brasil, 2000, p. 11)

Os dois ministros da educação dos primeiros anos do governo Lula foram Cristovam Buarque, de 2003 a 2004, e Tarso Genro, de 2004 a 2005. Segundo Manfredi (2016) os primeiros anos do governo Lula foram marcados mais por permanências de ações do governo anterior do que de rupturas no que tange a educação profissional.

Nesse período as ações do governo convergiam no sentido de promover a articulação da educação profissional e tecnológica com a educação básica e com o mundo do trabalho, além de interagir com outras políticas públicas com a intenção de contribuir para a garantia do acesso de todos à educação básica, e assim promover o desenvolvimento socioeconômico e a redução da desigualdade social (Moura e Henrique, 2016).

Ainda dentro deste cenário havia a publicação do Decreto nº 5.154/2004 que revogava o Decreto nº 2.208/1997 do então governo de Fernando Henrique Cardoso, que determinava a separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. O Decreto nº 5.154/2004 pregava a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, um aspecto importante para garantir uma formação integral para os cidadãos (Moura e Henrique, 2012).

Esse contexto se tornava propício à implantação da política pública do PROEJA, visto que esse programa tinha a ideia da integralização entre a educação básica e a educação profissional na modalidade de jovens e adultos. Assim, surge a ideia da implantação do PROEJA, com a finalidade de enfrentar a descontinuidade de políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos e integrar à educação básica uma formação profissional que pudesse contribuir para o universo de jovens e adultos no Brasil (Brasil, 2006).

Porém, era um momento de grande expansão e transformação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e mudanças no cenário social econômico e educacional no país, o que acabou gerando algumas dificuldades nesse processo de implantação e implementação do PROEJA.

Moura e Henrique (2012), em seu artigo intitulado “PROEJA: entre desafios e possibilidades”, descrevem alguns pontos críticos inerentes nesse processo de implantação do PROEJA. Segundo os autores existiram alguns equívocos que marcaram a gênese desse programa (Moura e Henrique, 2012).

Um desses equívocos que envolve o momento de implantação, de acordo com Moura e Henrique (2012), está voltado para a legalidade e materialidade do programa. Este equívoco está ligado à instituição pelo MEC da Portaria nº 2.080/2005¹⁵, em junho de 2005. Essa portaria determinava que as instituições federais de educação técnica e tecnológica tinham que ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio a partir de 2006 e estabelecia um percentual mínimo de vagas de ofertas para esta modalidade.

Porém, legalmente e hierarquicamente uma portaria não pode ferir um decreto e havia o Decreto nº 5.224/2004, que dispunha sobre a organização das CEFETs, e que estabelece em seu artigo primeiro, que

Os centros federais de educação tecnológica – CEFETs –, criados mediante transformação das escolas técnicas federais e escolas agrotécnicas federais, [...] constituem-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (Brasil, 2004).

Assim, a portaria nº 2.080/2005 necessitava de legalidade. Deste modo foi criado o Decreto nº 5.478/2005 que instituía o PROEJA no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e praticamente ratificava a portaria por completo. Porém, Moura e Henrique (2012) ainda enfatizam em seu artigo que essa talvez tenha sido uma forma de resolver a legalidade e o problema da hierarquia das normas, mas, contudo, o objetivo ainda não tinha sido alcançado em virtude de ainda estar vigente o Decreto nº 5.224/2004, que era mais antigo.

De acordo com Manfredi (2016) do ponto de vista ético-político o PROEJA surgiu como uma reivindicação dos movimentos populares e sindicais e de educadores que, desde o início dos anos 90, vinham lutando e buscando uma renovação da escola pública, procurando transformá-la e organizá-la de uma forma que fosse mais adequada para atender às necessidades das classes que vivem do trabalho, seja no campo ou nas cidades.

¹⁵ Art. 1º Estabelecer, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. (Brasil, 2005).

2.3 PROEJA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

A educação de jovens e adultos no Brasil, conhecida com EJA, tanto nas modalidades de ensino fundamental quanto de ensino médio, ao longo do tempo foi marcada por uma descontinuidade de ações e por políticas públicas frágeis e insuficientes e incapazes de dar conta da grande demanda potencial e do cumprimento do direito à educação estabelecida pela Constituição Federal de 1988 (Moura, 2006).

A falta de propostas políticas educacionais fortes que pudessem abraçar a demanda alta de jovens e adultos no Brasil sempre foi presença marcante ao longo do tempo. Algumas políticas voltadas para esse público, segundo Moura (2006), foram resultado de ações individuais ou de grupos isolados, principalmente no campo da alfabetização.

A EJA foi marcada por muitos projetos e propostas políticas educacionais, porém sempre apresentando um grande descompasso entre o campo das ideias, sua execução e implementação de fato. Muitas destas propostas educacionais surgiram não em decorrência das questões ligadas as demandas educacionais, urgentes no país, mas muitas vezes embasadas em ideologias políticas de determinados grupos partidários que se encontravam no poder. Moura (2006) reafirma a importância de se pensar em políticas com ações efetivas para este público de jovens e adultos:

Entretanto, a cada dia aumenta a demanda social por políticas públicas perenes nessa esfera. Tais políticas devem pautar o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que respeitem as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar. (Moura, 2006, p. 6)

A partir da Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, temos então garantido o direito à Educação Básica para os jovens e adultos.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

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[...] (Constituição Federal, 1988, p. 122 e 123).

Nesse sentido começam a surgir ações mais concretas no campo da EJA que vai culminar na criação e implementação do PROEJA, objeto de estudo deste trabalho.

Em um país onde a sociedade teve a sua origem a partir de descendência de colonizadores e de escravocratas, as exclusões tanto no campo social como no campo educacional sempre foram marcantes e acabaram assim deixando à margem muitos indivíduos. Se olharmos este fato de exclusões, sociais e educacionais, por um prisma onde se ter uma sociedade analfabeta muitas vezes se tornava interessante, junto ao jogo de poder político estabelecido por um determinado grupo ou classes sociais, o Brasil a partir dessa lógica, impôs uma certa exclusão educacional para uma grande parcela da sua sociedade por um longo período de sua história. Segundo Haddad; Di Pierro (2000), na Constituição de 1891 ficou estabelecida a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto e nesse momento o Brasil apresentava um elevado número de analfabetos. Desse modo, aqueles que não eram alfabetizados não podiam participar dos processos de escolhas políticas.

Nesse contexto, podemos visualizar o início de um ciclo vicioso da desigualdade no Brasil. Somente uma parcela da população, a alfabetizada, poderia participar das escolhas de seus representantes. Se as escolhas dos representantes era feita de acordo com seus interesses, somente os interesses das classes alfabetizadas eram atendidos. E aqueles analfabetos, como seriam ouvidos? Quem seria seus representantes junto à classe política? Suas necessidades e demandas não seriam ouvidas e assim deixadas de lado. Desse modo, eles continuariam sendo analfabetos e nessa engrenagem temos um cenário propício a colaborar com o crescimento da desigualdade social no país.

Os índices de analfabetismo sempre foram elevados ao longo do tempo no Brasil. De acordo com Haddad, Di Pierro (2000), no início do século passado o censo de 1920 apontava que 72% da população acima de 5 anos de idade era analfabeta. Ainda de acordo com os autores, os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram os índices de analfabetismo cair em 1960 para 46,7%. Mesmo assim esse número ainda era considerado alto quando comparado aos de outros países no mundo.

Estes são dados importantes para se pensar quais tipos de políticas e programas era preciso surgir para que pudessem dar conta de uma demanda alta na

esfera da educação de jovens e adultos. Era preciso pensar em um projeto que fosse permanente e contínuo, um projeto que contivesse uma proposta de um projeto para abranger toda a nação.

A Conferência de Hamburgo¹⁶ (CONFINTEA V), promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1997, representa um marco nos objetivos de evoluir nas ações de políticas voltadas para educação de jovens e adultos. Assim, pontos importantes para se pensar em política educacional para EJA ficaram evidentes a partir dessa conferência, como o próprio dever do Estado em garantir a educação de jovens e adultos.

O Estado ainda é o principal veículo para assegurar o direito de educação para todos, particularmente para os grupos menos privilegiados da sociedade, tais como as minorias e os povos indígenas. (V CONFINTEA, 1997, p. 1).

Os representantes de governos e organizações participantes da V Conferência Internacional sobre a educação de Jovens e Adultos decidiram, unanimemente, explorar o potencial e o futuro da educação de adultos, dinamicamente concebida dentro do contexto da educação continuada por toda a vida. (V CONFINTEA, 1997, p. 1).

O reconhecimento do “Direito à Educação” e do Direito a Aprender por Toda a Vida” é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas. (V CONFINTEA, 1997, p. 2).

Nesse contexto, segundo Santos e Grossi (2010), o Estado brasileiro passou a se responsabilizar pela educação de jovens e adultos, porém, não lhe dando um caráter de modalidade de ensino. Assim era necessário se pensar em uma educação de EJA que fosse capaz de:

Contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas públicas, privadas e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontam na direção dessa sociedade igualitária (Documento Base PROEJA, 2007, p. 17).

Em 2003 têm início algumas ações com a presença do Estado na EJA, a partir do programa Brasil Alfabetizado. Esse programa fez crescer a destinação de verbas para os municípios com o intuito de promover a continuidade de estudos (BRASIL, 2006). Porém, ainda era preciso se pensar em uma educação de EJA que procurasse

¹⁶ A Conferência de Hamburgo em 1997 foi um marco para traçar e se pensar em ações, em âmbito mundial, sobre educação de jovens e adultos. Esta conferência gerou a “Declaração de Hamburgo – Agenda para o futuro” que se encontra disponível em domínio público no site: <<http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf> >

contribuir com uma formação integral do sujeito conforme o que se discutiu e estabeleceu na V CONFINTEA em 1997. As ações do Estado no campo da EJA ainda estavam incompletas para atender às demandas.

Falta à educação pública uma estrutura que contribua para a formação integral do sujeito, tornando-o um cidadão capaz de ter “participação política, social, cultural, econômica e no mundo do trabalho, o que também supõe a continuidade de estudos” (Documento base PROEJA, 2007, p. 19).

Era um cenário que mostrava uma urgência em se repensar as ações e propostas de políticas educacionais voltadas para jovens e adultos e este foi o passo inicial para se pensar o PROEJA. Naquele momento havia uma forte constatação, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com relação à baixa expectativa de inclusão de jovens de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional (Brasil, 2007). A intenção era propor um programa em que a Rede Federal pudesse atender esta demanda de formação profissional, campo que ela exercia com qualidade, e que desse modo as portas da rede pública de educação fossem abertas para a EJA.

Dessa forma, com a intenção de poder ofertar, para os jovens e adultos, uma formação de nível médio e uma formação profissionalizante para que pudesse o indivíduo, ao final desse percurso escolar, conseguir uma melhor colocação no mundo do trabalho, surge então no ano de 2005 o PROEJA. Moura (2006) enfatiza a importância de ações dessa natureza ao dizer que é fundamental se pensar em uma política pública estável voltada para a EJA, que pudesse contemplar a elevação da escolaridade com a profissionalização, podendo assim contribuir com as questões sociais e de trabalho desses cidadãos que tiveram cerceado seu direito à educação básica, ofertando a eles agora uma condição de obter uma formação profissional de qualidade.

2.3.1 O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)

Em 24 de junho de 2005, por meio do Decreto nº 5.478/2005 (BRASIL, 2005), o Governo Federal então institui o PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Esse decreto instituía como campo de oferta do PROEJA o âmbito dos Centros Federais

de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. A escolha da Rede Federal como campo de oferta ocorreu em decorrência da experiência que estas instituições tinham na oferta de curso de educação profissional.

O Decreto nº 5.478/2005 em seu art. 2º também faz menção à quantidade de vagas que as instituições federais deveriam disponibilizar para o PROEJA. De acordo com esse decreto, as instituições deveriam disponibilizar, até 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso para o PROEJA e isso permanece até os dias atuais.

A oferta de cursos do Programa abrangia a formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC) e a educação profissional técnica de nível médio. A carga horária da formação inicial continuada abrangia um máximo de mil e seiscentas horas, sendo destinadas, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral e destinadas, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional. Já a carga horária de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, deveria contar com carga horária máxima de duas mil e quatrocentas horas, destinando no mínimo mil e duzentas horas para a formação geral e a carga horária mínima para a formação profissional técnica.

Durante o período de implantação e implementação do PROEJA algumas falhas foram sendo apontadas por aqueles que estavam envolvidos neste processo. Moura (2017), em seu artigo intitulado “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”, faz um levantamento desse processo de implantação do programa e traz apontamentos importantes sobre alguns equívocos cometidos.

O PROEJA restringia a oferta de vagas à Rede Federal de Ensino e essas instituições, de acordo com o decreto de criação do programa, tinham que até 2006 destinar 10% das suas vagas para o PROEJA. Para Moura (2017), esse foi um dos primeiros equívocos na criação do programa. O autor enfatiza que esses 10% de vagas destinadas ao PROEJA não eram suficientes para atender a demanda desse público naquele período. De acordo com o autor, o que embasava sua análise era que as matrículas da EJA, de acordo com o Censo Escolar no ano de 2006, era superior a 2,2 milhões e as matrículas da Rede Federal, no ano de 2005, estavam em torno de 83.762 matrículas. Ora, se então destinarmos 10% das vagas da Rede Federal para

PROEJA teremos em torno de 8.400 vagas a serem ofertadas, um número bem menor que a demanda da EJA.

Assim, para Moura (2017), a ação de restringir a oferta do PROEJA somente para a Rede Federal não conseguiria cumprir a proposta do governo de corrigir as falhas de programas educacionais anteriores para o público de jovens e adultos, principalmente no que consistia em atender a toda a demanda existente de jovens e adultos.

Outro equívoco apontado por Moura (2017) é o fato de que os docentes da Rede Federal não tinham experiência com o público de Jovens e Adultos e poucas instituições da Rede Federal ofereciam EJA, porém essa oferta não era na forma integrada, como estava sendo proposto neste novo programa. Essa baixa experiência iria gerar desgaste e questionamentos dos envolvidos no processo de implementação do PROEJA.

Ainda aprofundando a análise dessa baixa experiência docente e dos equívocos na implantação do PROEJA, as IFTES que ofereciam EJA, até aquele momento da publicação do decreto de criação do PROEJA, não faziam essa oferta na forma integrada à educação profissional. Suas experiências até então estavam relacionadas apenas à educação básica, ou na oferta de educação básica concomitante com educação profissional. Desse modo não havia na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica professores com experiência para atuar na EJA no ensino médio integrado à educação profissional. O PROEJA era uma modalidade de ensino que representava uma inovação educacional, dessa forma não havia docentes que tivessem tido uma formação para atuar nesta modalidade proposta (Moura e Henrique, 2012)

Ainda há outro ponto a se destacar. Em virtude do Decreto nº 2.208/97 ter separado a oferta da educação básica com a educação profissional, alguns institutos federais (à época CEFETs) oriundos das EAFs reduziram seu quadro de docentes do ensino médio, pois optaram por extinguir a oferta do ensino médio. Assim, conseqüentemente, com a redução desse corpo docente, não havia então nestas instituições corpo docente suficiente para sequer oferecer curso técnico integrado com ensino médio para adolescentes que vinham do ensino fundamental. Isso gerou também uma dificuldade para ter corpo docente para atender o PROEJA. (Moura e Henrique, 2012)

Esse contexto resultou num problema para as instituições conseguirem cumprir a obrigatoriedade de oferta do PROEJA até 2006 e ainda cumprirem a obrigatoriedade de reservar 10% das vagas totais para os cursos do PROEJA.

Manfredi (2016, p.259) destaca:

O Proeja tinha como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica, buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo tal atividade em sua perspectiva criadora e não alienante. Isso implicava a construção de respostas para diversos desafios, como a falta de infraestrutura para a oferta dos cursos, a formação do profissional, a organização curricular integrada, a utilização de metodologias e mecanismos de assistência e orientação que favoreçam a permanência e a aprendizagem do educando-trabalhador, entre outros exemplos.

No ano de 2005, segundo Moura (2017), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) realizou oficinas pedagógicas para capacitação dos gestores acadêmicos das instituições envolvidas. Porém estas capacitações acabaram se tornando mais em reflexões e críticas aos conteúdos e a forma de implantação do Programa. Em paralelo a esse momento estavam acontecendo algumas mudanças na equipe da SETEC e então o novo grupo, sensível a essas críticas, resolveu construir um Documento Base (MEC 2007), que era inexistente até esse momento e que apontava a partir de então a intenção de transformação do Programa em uma política pública educacional.

A partir da criação desse Documento Base, para corrigir algumas falhas apontadas anteriormente e atender a novas demandas e transformar o PROEJA num programa com campo de oferta mais abrangente, o tornando uma política pública educacional, em 13 de julho de 2006 foi instituído o Decreto nº 5.840/2006, revogando o decreto anterior. Esse novo decreto trazia em seu texto mudanças quanto à abrangência da oferta do programa e quanto à parte pedagógica. Assim, por meio do Decreto nº 5.840/2006 (Brasil, 2006), ficou instituído pelo governo federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

O PROEJA, a partir desse novo decreto, passa a ter uma abrangência nacional, almejando assim buscar a perenidade da ação proposta e procurando a consolidação para além de um programa. A proposta era obter sua institucionalização como sendo uma política pública que visava integrar a educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (Brasil, 2007). Essa

preocupação com a perenidade da ação proposta ganha grande evidência no texto do Documento Base do PROEJA.

Pensar a perenidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que por isso mesmo não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida, nos termos da Declaração de Hamburgo de 1997. (Documento base PROEJA, 2007, p. 13)

No que consiste a oferta de cursos, a proposta, se mantém quando comparamos ao decreto anterior, havendo agora a inclusão do ensino fundamental. Assim, o PROEJA então poderia ser ofertado nas modalidades de cursos e programas de educação profissional de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), ensino fundamental e educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 2007). Ficou estabelecido com o novo decreto que os cursos e programas do PROEJA deveriam considerar as características dos jovens e adultos atendidos e poderiam ser articulados 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 2004¹⁷ e ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante.

Com a ampliação da abrangência da oferta do PROEJA para além das instituições da Rede Federal de Ensino, ele então poderia ser ofertado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (Sistema S) e a oferta do programa passaria então a ser oferecida, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado e único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais. Vale destacar aqui que se compreende como sendo pertencentes à Rede de Instituições Federais de Educação Profissional, que também seriam ofertantes do programa, a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que viessem a ser criadas (Brasil, 2005).

¹⁷ 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.

O PROEJA expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual muitas vezes estes jovens e adultos foram “excluídos” no passado. Para Moura (2006), o PROEJA surge nesse cenário como uma proposta de contemplar o público da EJA e inseri-lo na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio da elevação de escolaridade unida à profissionalização, objetivando contribuir para a integração sociolaboral de forma gratuita, igualitária e universal. Assim, um dos objetivos do programa era a busca por ofertar uma formação humana, dando acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos integrados a uma formação profissional para permitir ao indivíduo a compreensão do mundo e no mundo e poder nele atuar na busca constante por melhorias da sua própria condição de vida (BRASIL, 2007).

De acordo com Moura e Henrique (2012), no início houve o apontamento de algumas críticas quanto ao programa e no final do ano de 2005 ocorreu uma mudança na equipe da SETEC e esse novo grupo se mostrou sensível a esses apontamentos críticos e assim se deu início a um processo de mudança quanto aos rumos da implantação do PROEJA.

Ainda de acordo com Moura e Henrique (2012), um dos primeiros passos para efetivar as mudanças necessárias foi a criação de um grupo de trabalho que teve a função de elaborar um Documento Base de concepções e princípios do programa. Assim, foi criado o Documento Base do PROEJA. Esse Documento Base tinha como missão trazer reflexões sobre as ações políticas na esfera de jovens e adultos no Brasil, bem como nortear a implementação do programa na Rede Federal e orientar quanto à proposta político-pedagógica do programa.

O Documento Base do PROEJA teve o objetivo de promover uma reflexão sobre a problemática da educação básica brasileira, com especial atenção ao PROEJA. Esse documento apresentou a situação da educação de jovens e adultos no Brasil, as políticas públicas destinadas a esse grupo, concepções e princípios sobre o programa, entre outras situações e questões de cunho pedagógico. Dentre as inúmeras discussões indicadas pelo Documento Base, identifica-se uma proposta de formação integral do educando, com base em um discurso que pretende se afastar da lógica neoliberal:

[...]os processos educativos estruturados a partir desse referencial deverão contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas públicas, privada e no

terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária (Documento base PROEJA, 2007, p. 24).

A partir do Documento Base ficou evidente que o programa buscava uma formação integral do aluno, possibilitando a ele compreender e atuar nas esferas sociais, políticas, econômicas e culturais e no mundo do trabalho. Desse modo, ficou claro que o foco não era somente a preparação do indivíduo para o mundo do trabalho ou a qualificação do mesmo para o mercado. Ainda de acordo com o Documento Base, “[...] abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.” (Brasil, 2007, p. 43).

Ainda havia o desafio de construir um currículo que fosse capaz de atender às expectativas e necessidades do público-alvo do PROEJA. Sobre a organização curricular, o documento Base destaca que a organização deve ser contínua, processual e envolvendo o coletivo a fim de que todos os envolvidos no programa participem.

[...]a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos, possibilitando a desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a resignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a valorização dos saberes oriundos de outros processos, construídos e adquiridos fora dos espaços educacionais formais (Documento base PROEJA, 2007, p. 48).

O PROEJA foi construído pautado em seis princípios que surgiram a partir das teorias da educação em geral e de estudos específicos no campo da EJA, conforme está descrito no Documento Base do Programa. No quadro 1, destacamos os pontos importantes desses princípios que foram norteadores para se pensar no currículo e na proposta pedagógica do programa.

Primeiro princípio “diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais” (Documento Base do PROEJA, 2007, p. 37)	“O princípio surge da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso a essas redes [...]”. (Documento Base do PROEJA, 2007, p. 37)
O segundo princípio , decorrente do primeiro, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. (Documento Base do PROEJA, 2007, p. 37)	Assume-se, assim, a perspectiva da educação como direito – assegurada pela atual Constituição no nível de ensino fundamental como dever do Estado [...]”. (Documento Base do PROEJA, 2007, p. 37)

O terceiro princípio se refere à ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio.	“face à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados, que consolidem saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para vier e transformar o mundo [...]”. (Documento Base do PROEJA, 2007, p. 38)
“O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo.” (Documento Base do PROEJA, 2007, p. 38)	A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. (Documento Base do PROEJA, 2007, p. 38)
O quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação. (Documento Base do PROEJA, 2007, p. 38)	[...]do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos. (Documento Base do PROEJA, 2007, p. 38)
O sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. (Documento Base do PROEJA, 2007, p. 38)	Nesse sentido, outras categorias para além da de “trabalhadores” devem ser consideradas pelo fato de serem elas constituintes das identidades e não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos. (Documento Base do PROEJA, 2007, p. 38)

Quadro 1 – Princípios que consolidam a política do PROEJA
 Fonte: elaborado pela autora a partir do Documento Base do PROEJA de 2007

O projeto político-pedagógico do PROEJA foi construído com base no princípio de que ele deveria operar, prioritariamente, na perspectiva de um projeto político-pedagógico integrado (Brasil, 2007). Mesmo o PROEJA podendo ser ofertado de outras formas – integrada, concomitante e subsequente conforme estabelece o Decreto nº 5.154/04¹⁸ e o Decreto nº 5840/2006 –, os maiores esforços se concentraram em buscar caracterizar a formação de um currículo integrado. Assim, o PROEJA operou prioritariamente na perspectiva de um projeto político-pedagógico com foco total na integração. Porém, não deixando de lado a possibilidade da oferta da modalidade concomitante, muito em consideração à grande diversidade existente entre as instituições que iriam executar esta política pública educacional.

Não obstante o esforço pela *integração*, sabe-se o quanto é grande a diversidade entre as instituições que executarão essa política pública

¹⁸ 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.

educacional, em função de diferenças geográficas, de dependência administrativa, de infra-estrutura física e de recursos humanos, entre outras peculiaridades, o que levará a se admitir, quando a realidade assim o exigir, a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio na forma *concomitante*. (Documento base PROEJA, 2007, p. 39).

Contudo, o próprio Documento Base do PROEJA (2007) estabelece que, havendo a opção da oferta na modalidade concomitante, a construção do projeto político-pedagógico deveria ser única e elaborada em conjunto pelas duas instituições parceiras ofertantes do programa.

Já a oferta do PROEJA na modalidade subsequente acabou sendo deixada de lado muito em virtude da grande heterogeneidade dos projetos pedagógicos das instituições onde foram realizados os estudos anteriores dos alunos das turmas de EJA (Brasil, 2007). Também se levou em conta o fato de que esses alunos/trabalhadores se encontravam afastados dos estudos por um longo tempo e isto implicaria na possibilidade de terem, durante este longo período, sido submetidos a propostas educacionais de diferentes períodos da história da educação no Brasil. Um outro ponto importante, que também foi considerado para não optar pela oferta do PROEJA na modalidade subsequente foi o fato de que os alunos concluintes da EJA de ensino médio estão aptos a ingressarem em cursos de educação profissional técnica de nível médio que já eram oferecidos na forma subsequente.

Assim, nesse contexto nascia em 2005 uma proposta política educacional, nova no Brasil, para atender à demanda de jovens e adultos. O PROEJA foi um programa que trouxe diversas reflexões, inovações e discussões no âmbito escolar e das políticas públicas educacionais. Essa proposta inovadora e desafiadora fez com que muitos paradigmas tivessem que ser quebrados para que então ele pudesse acontecer. Esses desafios, estas práticas pedagógicas, quais metodologias a serem seguidas e a forma com que tudo isto aconteceu e foi disseminado no âmbito escolar é uma inquietação comum a todos que estiveram envolvidos nesse processo de implantação e implementação do programa. Toda essa inquietação promoveu, ao longo destes anos, inúmeros trabalhos e publicações acerca deste tema e tudo isso vem constantemente produzindo uma grande cadeia de discussões, gerando um arcabouço teórico sobre essa proposta política educacional denominada PROEJA.

2.3.1.1. Ações do Governo Federal visando colaborar com a implementação do PROEJA

Para que o processo de implementação do PROEJA ocorresse de forma a atingir os objetivos estabelecidos e com o intuito de colaborar com a execução desse processo de implementação na Rede Federal de Educação Profissional, durante o período de 2006 a 2011 o governo federal executou diversas ações através da SETEC/MEC.

De acordo com o Portal do MEC¹⁹, algumas ações realizadas pelo governo federal abrangem: financiamento para a abertura de cursos do PROEJA ofertados nas redes federais e estadual; elaboração de documentos base da política; oferta de cursos de formação continuada para profissionais da educação e de cursos de pós-graduação *stricto sensu*; inserção contributiva visando melhorar o processo educativo e minimizar a evasão escolar; incremento de recursos da assistência estudantil da Rede Federal para atendimento de jovens e adultos matriculados no PROEJA; e fomento à oferta de curso PROEJA FIC Fundamental, junto aos municípios, inclusive, com articulação de processos de certificação profissional (Portal do MEC, 2023).

Ainda no Portal do MEC é possível obter dados de todas as ações executadas, por meio dos relatórios das ações do programa. Esses relatórios abrangem o período de 2006 até 2011.

De acordo com os relatórios de ações para o PROEJA (Portal do MEC, 2023), é possível perceber que no ano de 2006, logo em seguida à promulgação do decreto de criação do PROEJA, o governo federal lançou um convite nacional aos estados brasileiros visando o incentivo à oferta dessa nova modalidade de curso. Assim, de acordo com esse relatório os estados que demonstraram interesse em ofertar o PROEJA firmaram convênio para início da oferta no valor de R\$ 2.104.002,10. Os estados que aceitaram esse desafio foram Acre, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Norte, São Paulo e Tocantins.

Ainda no ano de 2006, houve a descentralização orçamentária para toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa ação ocorreu também logo em seguida à promulgação do decreto de criação do PROEJA. Em

¹⁹ As ações sobre o PROEJA estão disponíveis no portal do MEC. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/proeja>>.

virtude da obrigatoriedade de oferta do PROEJA pela Rede Federal de Educação Profissional, essa ação visava possibilitar pequenas adaptações nas instalações físicas e capacitação dos professores para a oferta dessa nova modalidade de curso. O total de recurso repassado para as escolas federais foi R\$ 6.026.249,31 (Portal do MEC, 2023).

Ainda de acordo com os relatórios disponíveis no Portal do MEC (2023), em 2006 também houve a primeira edição do curso de pós-graduação *lato sensu* PROEJA com o objetivo de capacitar os profissionais para atuarem nesta proposta inovadora voltada para jovens e adultos. Também nesse ano ainda houve a elaboração de documentos referenciais para o PROEJA (Documentos Base publicados: PROEJA Técnico/Ensino Médio, PROEJA Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental e PROEJA Indígena/Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena).

No ano de 2007, de acordo com os relatórios do Portal do MEC (2023), as ações do governo federal voltadas para o PROEJA estiveram focadas também na formação e capacitação das pessoas para atuarem neste programa. Houve uma chamada pública de Formação PROEJA – 02/2007 (cursos de formação com carga horária de 120 horas e 240 horas), com valor repassado de R\$ 3.661.742,91. O número de projetos aprovados foi de 24 (vinte e quatro), entre as escolas federais e estaduais. Também houve uma segunda edição do curso de pós-graduação *lato sensu* PROEJA, cujo valor repassado foi de R\$ 10.624.531,98. O número de polos foi de 21 e o número de matrículas foi de 3.450 matrículas.

Ainda no ano de 2007, houve a publicação do Edital PROEJA/CAPES/SETEC nº 3/2006. De acordo com o Portal do MEC (2023), esse projeto, financiado pela SETEC e desenvolvido em parceria com a CAPES, repassou recursos na ordem de R\$100.000,00 durante quatro anos para cada projeto selecionado, totalizando R\$ 3.600.000,00.

De acordo com o Portal do MEC (2023), ainda em 2007 também houve uma ação denominada “Projeto de Inserção Contributiva da SETEC”. Era um projeto elaborado e desenvolvido pela equipe da SETEC nas escolas da Rede Federal identificadas com alto índice de evasão. Essa ação se dava a partir de visitas da SETEC às instituições da Rede Federal e a partir dessa ação a SETEC identificou que as principais causas da evasão são as questões relacionadas à área pedagógica

(currículo, avaliação, falta de coordenador no curso, a própria proposta pedagógica que desconsidera a especificidade do estudante).

No ano de 2008 as ações do governo federal voltadas para o PROEJA continuaram a acontecer. Uma das ações foi a terceira edição do curso de pós-graduação *lato sensu* PROEJA, cujo valor repassado foi de R\$ 8.975.288,19, com 33 (trinta e três) polos e aproximadamente 3.794 matrículas. Ainda nesse ano houve também a chamada Pública de Formação PROEJA – 01/2008, com cursos de formação com carga horária de 120 horas a 240 horas, com valor estimado em R\$ 4.886.138,32 e com número de matrículas de 6.431.

A partir do ano de 2008 houve recursos destinados para a “assistência ao estudante PROEJA da Rede Federal”. Esses recursos visavam à contribuição para a permanência do estudante nos cursos de PROEJA das escolas federais. A SETEC ampliou os recursos já descentralizados para atendimento ao estudante carente da educação profissional. Assim, por meio da descentralização às escolas, todo o estudante carente dos cursos PROEJA passou a ter direito a um recurso de R\$ 100,00 para subsidiar as suas despesas no curso, tais como: transporte, alimentação, reprodução de material. Nesse contexto, no ano de 2008 foram descentralizados R\$ 4.815.700,00 para atendimento a 7.152 estudantes.

Ainda no ano de 2008, como ação para melhorar o processo de implementação do PROEJA, o governo federal realizou por meio da SETEC a “Avaliação da Assistência PROEJA”. Essa ação consistia em uma avaliação da SETEC junto aos estudantes, professores, técnicos administrativos e gestores para avaliar a ação da assistência estudantil. Foram aplicados questionários aos estudantes e dos 2.678 estudantes que responderam a esse questionário enviado pela SETEC, 2.508 responderam que concordavam que a assistência estudantil ajudava a resolver alguns problemas financeiros que limitavam sua ida à escola.

O ano de 2008, foi um período de grandes ações. Ainda nesse ano, após visitas do Projeto de Inserção Contributiva, percebeu-se que uma das grandes dificuldades das escolas federais era o diálogo intrainstitucional para resolver problemas. Assim, a SETEC procurou melhorar o diálogo com as escolas federais para resolver problemas do PROEJA e dessa forma foi criado o “Diálogo PROEJA”. A SETEC descentralizou recursos para promover encontros microrregionais para a troca de experiências entre os diversos grupos envolvidos no desenvolvimento dos cursos, tais como estudantes,

educadores e gestores. Foram então realizados 14 Diálogos PROEJA, totalizando um repasse de R\$ 427.944,71 (Portal do MEC, 2023).

No ano de 2009, de acordo com o Portal do MEC (2023), foram desenvolvidas as seguintes ações: a. Quarta edição do curso de pós-graduação lato sensu PROEJA, com recurso investido de R\$ 7.633.802,12 e 33 polos com aproximadamente 2.789 matrículas; b. Edital PROEJA FIC, que foi publicado em 8 de abril de 2009, com objetivo o de apoiar, por intermédio das instituições da rede federal de educação profissional, a implantação de cursos FICs integrados com o ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos nos municípios e nos estabelecimento penais. O recurso destinado para esta ação foi de R\$ 16.219.231,28 para oferta de 11.224 matrículas.

No ano de 2010, houve repasse dos recursos devolvidos dos projetos PROEJA FIC e Especialização conforme o Of. Circular nº 1 de 13 de janeiro de 2011 e os fóruns regionais de PROEJA. Os fóruns regionais de PROEJA ocorreram em várias cidades e atenderam várias regiões do Brasil, conforme apresentado na figura 8, extraída do relatório apresentado pelo Portal do MEC

Instituição	Cidade	Data	Participantes
CEFET/MG	Belo Horizonte	14, 15 e 16/09/2010	MG e SP
IFSC	Florianópolis	21, 22 e 23/09/2010	SC, PR e MS
IFBSB	Brasília	28, 29 e 30/09/2010	DF, GO, e MT
IFAM	Manaus	5, 6 e 7/10/2010	AM, AC, AP, PA, RO, RR e TO
UFSM	Santa Maria	27 a 29/10/2010	RS
Colégio Pedro II	Rio de Janeiro	10, 11 e 12/11/2010	RJ e ES
IFPI	Teresina	24, 25 e 26/11/2010	PI, CE, MA e RN
IFBA	Salvador	15,16 e 17/12/2010	AL, BA, PB, PE e SE

Figura 8 – Locais e datas de realização dos Fóruns Regionais de PROEJA.
Fonte: extraído do relatório, ano 2010, Portal do MEC (2023)

Também em 2010 aconteceu, de acordo com relatório no Portal do MEC, o 1º Encontro Nacional PROEJA FIC: Diálogos de Experiências, realizado nos dias 7 e 8 de dezembro de 2010, no Hotel Embaixador, Porto Alegre/RS.

No ano de 2011, de acordo com o relatório apresentado pelo Portal do MEC, ocorreram as seguintes ações, visando atender as demandas do processo de implementação do PROEJA:

Repasse dos recursos devolvidos dos projetos Proeja Fic e Especialização oriundos do Of. Circular nº 04 de 20 de janeiro de 2011; Transferências de recursos para Assistência Estudantil via matriz orçamentária, o que visa aumentar a celeridade do processo e evitar possíveis atrasos para os alunos; Reunião dos coordenadores de Especialização Proeja realizada nos dias 9 a 11 de agosto de 2011;

Reunião para atualização do Documento-Base PROEJA realizada no dia 02 de setembro de 2011; Lançamento do Aditivo do Ofício Convite nº 40, de abril de 2009 para oferta de turmas em cursos PROEJAFIC, por meio do Ofício-Convite 104, em setembro de 2011, visando à abertura de novas turmas de cursos já aprovados; Seminário Nacional PROEJA ocorrido em Brasília de 22 a 24/11/2011 com a participação de mais de 150 pessoas; Organização de turmas do PROEJA Prisional junto ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte no curso Gestão em Qualidade de Serviço com 12 alunos e Instituto Federal de Rondônia no curso de Vendas/ Auxiliar Administrativo com 26 alunos. (Portal do MEC, 2023).

Ainda o Portal do MEC (2023) enfatiza o que está previsto no Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024, Lei nº 13.005/2014, como meta de 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.

CAPÍTULO III – DISPOSITIVOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS E RESULTADOS PRELIMINARES

Este capítulo destina-se à apresentação da descrição dos procedimentos metodológicos empregados na realização desta pesquisa, dos dados coletados, do quantitativo de questionários e entrevistas executadas, considerando todo o caminho percorrido durante a execução da pesquisa.

Não há nenhum método melhor do que o outro, o método, “caminho do pensamento”, ou seja, o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar as respostas para suas perguntas, ou dizendo de outra forma, a desenvolver seu objeto, explicá-lo ou compreendê-lo, dependendo de sua proposta (adequação do método ao problema de pesquisa) (Minayo & Minayo-Gómez, 2003, p. 118).

3.1 A METODOLOGIA E DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A presente pesquisa terá abordagem qualitativa e quantitativa do tipo simultânea, a metodologia utilizada será estudo de caso múltiplo, o método de coletas de dados se dará por meio de pesquisa documental, entrevistas semiestruturada e aplicação de questionários.

Para atingir o objetivo proposto neste estudo e assim compreender e descrever com maior profundidade o fenômeno pesquisado, a pesquisa será conduzida a partir da metodologia de estudo de caso múltiplo (Yin, 2001). O estudo de caso múltiplo permite aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno estudado, descrevendo-o com mais propriedade de forma individual, além de proporcionar a análise comparativa entre os casos.

Um estudo pode ser classificado como sendo qualitativo e/ou quantitativo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não em forma de números. Ainda de acordo com os autores, os dados recolhidos incluem transcrição de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e outros registros oficiais. Bogdan e Biklen (1994) ainda reforçam que na abordagem qualitativa os investigadores buscam analisar os dados em toda a sua riqueza, procurando respeitar, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.

A pesquisa de abordagem quantitativa busca analisar dados numéricos e análises estatísticas. Esses dados coletados serão sempre na forma de números (Fonseca, 2002). Ainda de acordo com o autor, “a pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.” (Fonseca, 2002, p. 20). O autor ainda nos esclarece que:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (Fonseca, 2002, p.20).

As entrevistas feitas com o grupo 1: gestores (diretores e DDEs), utiliza abordagem qualitativa, de caráter exploratório, e a metodologia empregada foi estudo de caso múltiplo (Yian, 2001) buscando analisar um fenômeno que ainda não foi estudado, ou seja a implementação do PROEJA em três campi do IFSULDEMINAS que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Sul de Minas Gerais. Com a aplicação das entrevistas se teve o propósito de conseguir dados para analisar, conhecer e descrever esse fenômeno de implementação de forma individual, ou seja, analisando como se deu esse processo em cada uma das escolas e fazendo comparações desse processo de implementação entre essas três escolas.

De acordo com Gil (2002) a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Ainda para o autor, o planejamento da pesquisa exploratória é muito flexível e isto proporciona ao pesquisador considerar os mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Assim, a partir das entrevistas, dando voz aos gestores de cada uma dessas escolas, se buscou conhecer e compreender de forma profunda como ocorreu a fase de implementação do PROEJA nestas instituições. A proposta foi entender quais foram as ações executadas para se implantar e implementar o PROEJA, conhecer os pontos positivos dessa política educacional, conhecer os desafios e problemas que surgiram durante o processo de implantação e implementação, bem como as ações

que foram feitas para que se conseguisse cumprir e executar o que foi estabelecido a partir do decreto de criação do programa.

A elaboração do roteiro de entrevista se deu com base no objetivo da pesquisa, buscando conhecer os fatos ocorridos no processo de implementação, tais como: saber sobre as experiências vividas pelos gestores, conhecer os pontos positivos e negativos desse processo de implementação, estrutura necessária para se implementar o programa, quais foram as formas de escolha do curso a ser ofertado, material didático, recursos financeiros, tempo para conseguir implementar, se houve capacitação do corpo docente, ações corretivas dentro do processo, entre outras variáveis que fazem parte do processo de implementação.

Importante destacar que o artigo “Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais”, de Jeferson Mainardes (2006), foi usado como referência para a elaboração de algumas questões do roteiro da entrevista.

A pesquisa executada junto ao grupo 2: professores que atuaram e atuam no PROEJA foi feita utilizando como ferramenta de coleta de dados a aplicação de um questionário, elaborado a partir do *Google* Formulário. Essa pesquisa tem abordagem quantitativa e utiliza a metodologia de estudo de caso múltiplo (Yian, 2001). Buscou-se com o uso desse tipo de coleta de dados conseguir atingir um maior universo possível de amostras (sujeitos pesquisados), bem como uma maior quantidade de dados colhidos para poder compreender melhor as características deste universo.

O roteiro para a aplicação do questionário junto aos docentes foi elaborado com o objetivo de compreender para além do momento de implementação do programa. O propósito foi ouvir dos docentes que estavam na linha de frente da oferta do programa sobre o contexto do PROEJA nas escolas pesquisadas, buscando conhecer com mais profundidade esse arco histórico do programa.

Como explicado anteriormente, os sujeitos da pesquisa foram divididos em dois grupos: Grupo 1: diretores e DDEs, aqui definidos como gestores; Grupo 2: docentes que ministraram aula no PROEJA. Para que se pudesse conseguir uma gama maior de material para ser analisado, se estabeleceu um recorte temporal, de 2006 a 2010, para coletar dados de sujeitos que estavam no início do processo de implementação do programa, na função de gestores das instituições, e se estabeleceu o recorte temporal de 2006 até 2020 para coletar dados a partir de questionários junto aos

docentes que atuaram desde o início do processo de implementação do programa até o final da oferta do mesmo nas instituições pesquisadas.

Após a coleta de dados os mesmos foram agrupados em categorias para que assim pudessem ser analisados. Para a execução desta fase foi escolhido o método indutivo a partir de análise temática. Para a realização das análises dos dados coletados, nas entrevistas e no levantamento documental, foi utilizado a análise de conteúdo a partir dos conceitos estabelecidos por Laurence Bardin (2016). Para a análise e interpretação dos dados coletados nos questionários os mesmos foram organizados e tabulados em planilha excel.

A pesquisa ocorreu em três campi do IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes, Campus Machado e Campus Muzambinho, onde será analisada a implementação dos cursos técnicos integrados na modalidade PROEJA. Estas três escolas foram selecionadas como campo de pesquisa, pois no ano de 2006, ano de implementação do PROEJA na Rede Federal de Ensino, elas já existiam como Escolas Agrotécnicas Federais.

Serão excluídos da pesquisa os gestores e docentes dos demais campi do atual IFSULDEMINAS, pois no ano de 2006, período estabelecido para se dar o início da pesquisa, esses campi não haviam sido criados. Também serão excluídos da pesquisa os docentes e gestores que não atuaram no PROEJA e que não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Assim, utilizando a metodologia estudo de caso múltiplo será possível conhecer de forma mais profunda todo o processo de implementação do PROEJA dentro das três instituições definidas como campo de pesquisa.

3.2 DA COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Nesta seção, será relatado, de forma minuciosa, todo o caminho percorrido no processo de coleta de dados, desde as entrevistas a aplicação de questionário e a busca por documentos que irão compor o conjunto de dados a serem analisados e transcritos neste trabalho.

Importante deixar claro que não será identificado nenhum sujeito da pesquisa. Quando for necessário serão usados códigos para nomear determinados sujeitos. Isto

tudo para cumprir o que reza a ética dentro da pesquisa e o que ficou acordado a partir do TCLE com os sujeitos participantes deste estudo.

3.2.1 Análise de documentos

A análise de documentos é necessária para melhor compreender o fenômeno que se está estudando. Alguns documentos levantados ao longo desta pesquisa estão disponíveis em domínio público e serviram de embasamento para a escrita teórica desta tese e para a compreensão de alguns pontos importantes sobre o PROEJA ofertado nestas escolas pesquisadas.

Documentos como PPCs dos cursos e as resoluções de alteração de curso, entre outros documentos, foram encontrados no site da atual Reitoria da qual as três escolas pesquisadas atualmente fazem parte. No PPC foi possível identificar o tipo de curso, objetivo, público, forma de ingresso, carga horária, disciplinas ministradas e finalidade do curso, entre outros dados.

Porém, algumas informações, tais como ano de início e término da oferta do programa e quantas turmas de PROEJA foram ofertadas não são possíveis de serem identificadas nos documentos analisados, como no caso os PPCs, e isto requer uma visita *in loco* para poder, junto aos departamentos administrativos e pedagógicos de cada escola, conseguir levantar essas informações, que serão de fundamental importância para descrever e analisar com mais clareza de detalhe o processo de implementação do PROEJA nestas escolas.

3.2.2 Da aplicação de questionários aos docentes: do percurso, procedimentos e resultados

Em um processo educacional vários são os sujeitos envolvidos. Quando foi estabelecido que o objetivo desta pesquisa seria conhecer como se deu o processo de implementação do programa PROEJA, era de essencial importância ouvir os docentes que atuaram neste programa nas três escolas pesquisadas. Partimos da ideia que o universo total dos docentes que atuaram no PROEJA, ao longo dos anos nas escolas pesquisadas, somaria um número elevado de participantes. Com base

nessa hipótese, a ferramenta que mais ajudaria na coleta de dados deste grupo, a ser ouvido, seria a aplicação de um questionário.

O primeiro passo foi elaborar o questionário para ser encaminhado junto com o projeto para o CEP. Após a aprovação do projeto pelo CEP, foi dado início ao processo de envio dos questionários aos docentes. O questionário foi elaborado usando a ferramenta do *Google* Formulários e aplicado de forma on-line para os docentes. Uma outra hipótese, que justificava o uso desta ferramenta, era de que com a aplicação do questionário de forma on-line seria possível atingir em um curto espaço de tempo um universo maior de docentes que atuaram no PROEJA e que ainda continuavam ministrando aulas nas escolas pesquisadas e conseqüentemente seria possível obter uma gama maior de dados e informações.

O processo de encaminhamento dos questionários aos docentes ocorreu através dos DDEs de cada escola. Cada escola possui um DDE e este departamento hierarquicamente tem ligação direta com os docentes. Assim, este departamento ficou responsável de enviar o questionário, junto com o TCLE, para todo o grupo de docentes que estavam atuando ativamente na escola e então aqueles docentes que ministraram aula para o PROEJA poderiam responder ao questionário. Importante destacar que no e-mail encaminhado aos docentes foi explicado que somente os docentes que ministraram aula no PROEJA deveriam responder ao questionário. Foi estabelecido um prazo de 45 dias para que pudessem responder à pesquisa.

Ao final dos 45 dias de aplicação do questionário, foi obtido o seguinte resultado quanto ao total de questionários respondidos.

Escola A – (Inconfidentes): 10 (dez) questionários respondidos
Escola B – (Machado): 1 (um) questionário respondido
Escola C – (Muzambinho): Nenhum questionário respondido

Quadro 2 – Total de questionários respondidos

Fonte: Elaborado pela autora

Diante do aparente quantitativo baixo de questionários respondido perante o universo total de possíveis docentes que poderiam responder, foi necessário reorganizar o processo de aplicação desses questionários na busca por conseguir obter mais participantes para a pesquisa. Assim, ao invés de enviar o questionário aos docentes por meio de um departamento a ação seria enviar de forma individual, um a um, o questionário para cada docente que ministrou aula no PROEJA. Porém, para

que isso pudesse acontecer, era necessário identificar quem eram os docentes que tinham ministrado aula no PROEJA, para que se conseguisse encaminhar o questionário a eles.

Para identificar os docentes que ministraram aula no PROEJA nas escolas pesquisadas, o caminho percorrido foi o seguinte: coletar junto aos sites das três escolas, nas informações disponíveis para consulta pública, qual docente havia ministrado aula no PROEJA. Das informações disponíveis para consulta pública nos sites, duas ferramentas poderiam ajudar a encontrar esse determinado docente, são elas: o horário de aula de cada docente e o relatório do plano de trabalho de cada docente. Essas duas informações são publicadas no site e estão disponíveis para a consulta de toda a sociedade.

O relatório do plano de trabalho é um documento obrigatório que todo o docente precisa elaborar ao final de um semestre e nele são lançadas todas as atividades que foram desenvolvias pelo docente ao longo do semestre. Dentro destas atividades desenvolvidas o docente registra as aulas que ministrou e para qual turma ministrou. Então, nesse documento é possível identificar se determinado docente deu aula ou não para o PROEJA. Este relatório é publicado desde o ano de 2014 e se encontra disponível para consulta no site de cada uma das escolas pesquisadas.

Assim, estabelecido o local onde poderia identificar quem ministrou aula no PROEJA, o primeiro passo foi entrar em cada site das escolas pesquisadas e acessar a normativa docente e olhar, de 2014 a 2020, cada plano de trabalho de cada docente na busca por identificar quem deu aula no PROEJA em algum momento entre 2014 e 2020. Essa ação de analisar um a um o relatório do plano de trabalho de cada docente, das três escolas pesquisadas, foi um trabalho minucioso e demorado. Ao final desta leitura dos relatórios dos planos de trabalho dos docentes foi possível identificar um quantitativo de 16 docentes na escola C. Já na escola B não foi possível identificar quem ministrou aula no PROEJA por meio da leitura do relatório do plano de trabalho.

Um dos motivos que justifica não ter identificado docente que tenha ministrado aula no PROEJA na escola B, é o fato de que a oferta do PROEJA tenha acontecido, nesta escola, antes do período de 2014 e por isso não tenha aparecido nenhuma informação nas atividades dos docentes, visto que o plano de trabalho passou a ser publicado a partir de 2014. Dessa forma, o próximo passo para identificar esses nomes seria então fazer uma visita *in loco* nesta escola para conseguir ter acesso as informações necessárias.

Na escola A foi identificado um total de 26 docentes que ministraram aula no PROEJA. A identificação desses docentes, nessa escola, foi a partir do horário de aula que está publicado no site da própria escola. Essa instituição preserva no seu site o horário de aula dos docentes desde o ano de 2015 até os dias atuais. Isso facilitou a identificação de quem ministrou aula e em qual curso.

Antes de encaminhar o e-mail para os docentes da escola A e escola C, era necessário identificar os docentes da escola B, que não foi possível fazer por meio das informações disponíveis no site. Assim, no dia 24 de novembro de 2022 foi feita uma visita *in loco* na escola B, para junto da secretaria conseguir levantar o nome de qual docente havia ministrado aula no PROEJA nessa instituição. A partir desta visita foi possível encontrar um total de 23 (vinte e três) docentes que ministraram aula no PROEJA nesta escola.

Após essas ações, o quantitativo de sujeitos com potencial para responder aos questionários, de acordo com o quadro 3 passaria a ser de:

Escola A: 28 docentes
Escola B: 23 docentes
Escola C: 16 docentes

Quadro 3 – Quantitativo de docentes que ministraram aula no PROEJA.

Fonte: Elaborado pela autora

Após esse levantamento do quantitativo de potenciais docentes a responder o questionário, o passo seguinte foi enviar um e-mail para cada um fazendo o convite para ele participar desta pesquisa. Importante destacar que, principalmente na escola A, alguns docentes já haviam respondido o questionário no primeiro envio e diante disso não foi encaminhado novamente o questionário para esse docente. Foi possível coletar os endereços de e-mail para o envio do questionário no site de cada uma das escolas. Essas informações também estão disponíveis para consulta pública.

Ao final dessa ação, o universo total de questionários respondidos, por docentes que atuaram no PROEJA, nas três escolas pesquisadas, foi de 19 (dezenove) questionários, obtendo uma porcentagem de 28,36% de resposta. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), os questionários que são enviados pelo pesquisador alcançam, em média, 25% de devolução. Deste modo, a quantidade de questionário respondida ficou acima da média indicada pelos autores.

Os demais questionários enviados, mas que não foram respondidos, sinalizam que o sujeito da pesquisa não quis participar do processo. É preciso considerar como normal esse fato da negativa do sujeito na participação da pesquisa. Mesmo os sujeitos da pesquisa não tendo efetivamente declarado no formulário do questionário, no campo destinado a marcar a opção de querer ou não participar da pesquisa, o não preenchimento do questionário demonstra uma negativa ao convite para participar deste estudo.

O processo de aplicação do questionário se encerrou em 14 de fevereiro de 2023. Após esse período teve início a tabulação das respostas dos questionários, elaboração dos gráficos e análise dos dados encontrados.

3.2.2.1 Dos dados coletados e os resultados encontrados a partir da aplicação do questionário junto aos docentes.

A partir de agora serão mostrados, por meio de gráficos, os resultados obtidos com a aplicação dos questionários aos docentes que atuaram no PROEJA nas escolas pesquisadas. O universo total de questionários respondidos foi de 19 (dezenove).

Os primeiros gráficos apontam dados sobre a faixa etária dos docentes que atuaram no PROEJA e sobre a sua formação acadêmica. O cenário pesquisado apresentou a predominância de faixa etária de 40 (quarenta) a 49 (quarenta e nove) anos de idade. Dos 19 (dezenove) docentes que responderam ao questionário, 10 (dez) docentes se encaixam nesta faixa etária, conforme apresentado no gráfico 1. Importante destacar que não houve docente com idade inferior a 25 anos atuando no PROEJA.

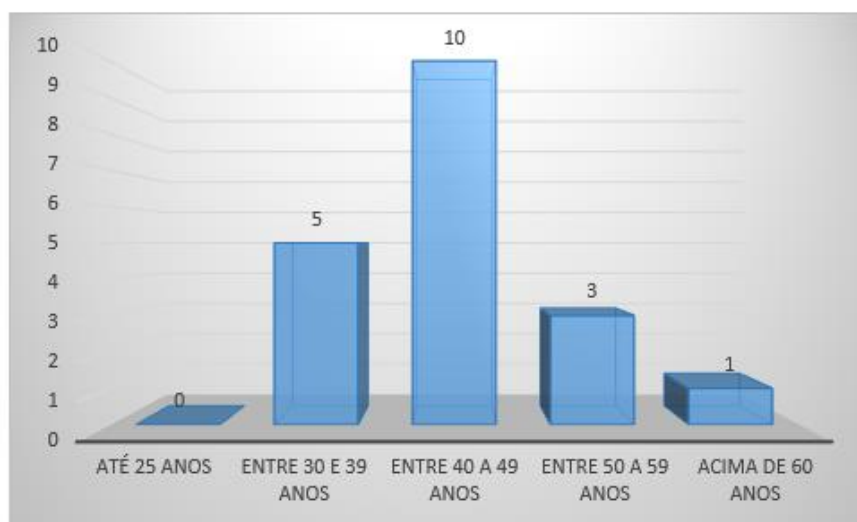


Gráfico 1 – Faixa etária dos docentes

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário aplicado

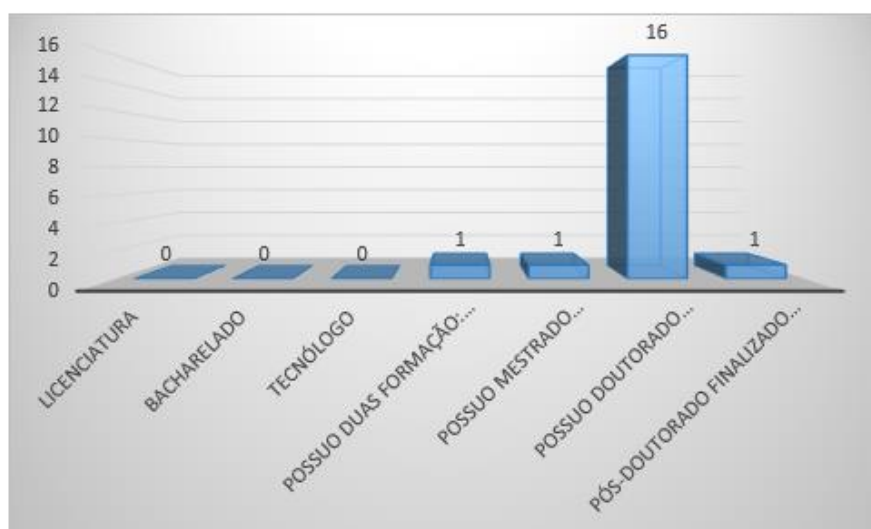


Gráfico 2 – Formação acadêmica

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário aplicado

A formação acadêmica, atual, dos docentes que atuaram no PROEJA, conforme apontam os dados no gráfico 2, é predominantemente doutorado. 84% dos docentes têm doutorado em curso ou finalizado. Não há, atualmente, quantitativos relacionados à formação de bacharelado ou licenciatura.

A partir dos dados apresentados nos questionários, foi possível perceber que do universo de professores que responderam ao questionário, a maioria atuou no

PROEJA no período de 2009 a 2011, conforme mostra o gráfico 3. O período de 2015 a 2019 foi o que menos teve a participação dos docentes que responderam ao questionário.

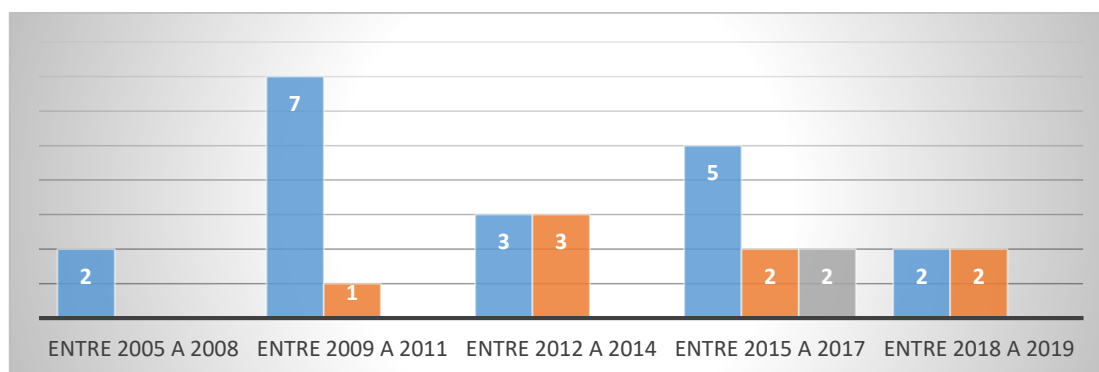


Gráfico 3 – Atuação docente nos períodos de oferta do PROEJA
 Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados junto ao questionário

Esta maior participação dos docentes no PROEJA no período de 2009 a 2011 se justifica pelo fato de que as três escolas pesquisadas ofereceram ao mesmo tempo o PROEJA do período de 2008 a 2012, conforme detalhado no quadro 3 mais abaixo. Esses dados sobre período de oferta dos cursos nas escolas pesquisadas foram levantados junto as secretarias das escolas e comprovados a partir de consulta junto a Plataforma Nilo Peçanha. Maiores informações e detalhes sobre os cursos podem ser encontrado no capítulo III desta tese, em que se descreve de maneira detalhada o PROEJA nas três escolas.

Inconfidentes	Técnico em Administração	De 2006 a 2019
Machado	Técnico em Alimentos	De 2008 a 2011
	Técnico em Informática	De 2009 a 2012
Muzambinho	Técnico em Edificações	De 2009 a 2018
	Técnico em Alimentos	De 2008 a 2015

Quadro 4 – Período de oferta dos cursos PROEJA nas escolas pesquisadas
 Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Importante destacar que dentro desse universo de docentes que atuaram no PROEJA, alguns deles atuaram mais de uma vez em períodos distintos, visto que houve variação de tempo no período de oferta nas escolas pesquisadas. Assim, dos docentes que responderam o questionário, dois deles, aqui nomeados como “sujeitos

F” e “sujeito K”, atuaram em três momentos distintos, conforme é mostrado no quadro 5.

SUJEITOS	PERÍODO 1	PERÍODO 2	PERÍODO 3
SUJEITO C	Entre 2005 e 2008	entre 2009 e 2011	
SUJEITO D	entre 2012 e 2014	entre 2015 e 2017	
SUJEITO F	Entre 2005 e 2008	entre 2012 e 2014	entre 2015 e 2017
SUJEITO H	entre 2015 e 2017	entre 2018 e 2019	
SUJEITO J	entre 2015 e 2017	entre 2018 e 2019	
SUJEITO K	entre 2009 e 2011	entre 2012 e 2014	entre 2015 e 2017
SUJEITO L	entre 2009 e 2011	entre 2012 e 2014	
SUJEITO P	entre 2012 e 2014	entre 2015 e 2017	

Quadro 5 – Frequência de atuação no PROEJA

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados junto aos questionários

O quadro acima ajuda a perceber a continuidade de trabalho do mesmo docente no PROEJA. É possível perceber que os sujeitos C, D, H, J, K, L, e P permaneceram atuando no PROEJA de forma contínua, sem interrupções. Já o sujeito F, teve uma interrupção em seu trabalho como docente no PROEJA do ano de 2008 a 2012.

A área em que mais docentes dentre os que responderam ao questionário atuaram foi a propedêutica, correspondendo ao total de 79% dos docentes. O restante dos docentes, totalizando 21% dos respondentes, atuaram na formação profissionalizante, conforme o gráfico 4 apresenta.

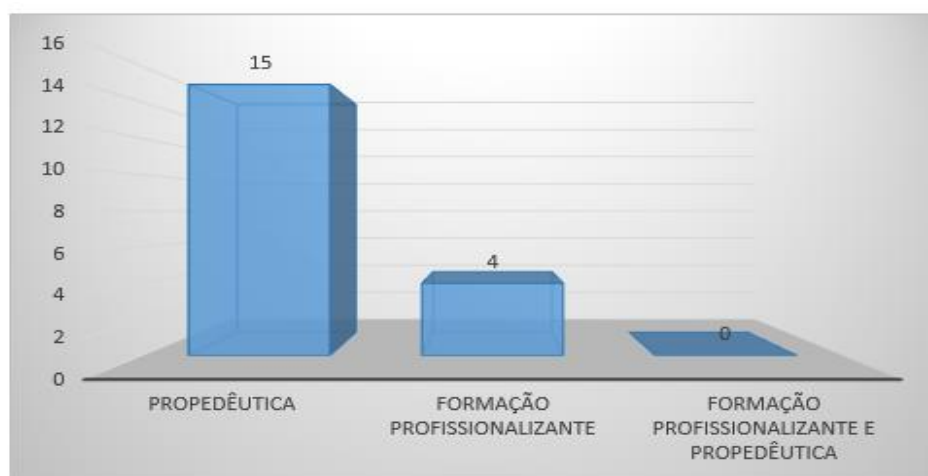


Gráfico 4 – Área de atuação docente no PROEJA

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados junto ao questionário

O vínculo desse docente junto ao IFSULDEMINAS se apresentou como sendo integralmente Dedicação Exclusiva (40 horas). Todo o universo de docentes que respondeu ao questionário atuou com vínculo DE 40 horas.

Sobre o Documento Base do PROEJA, do universo de docentes que responderam ao questionário, é possível perceber o desconhecimento destes sujeitos sobre esse documento. A maioria das respostas sinaliza não ter efetuado a leitura do documento ou não ter tido conhecimento sobre a existência do documento, conforme dados apresentados nos gráficos 5 e 6.

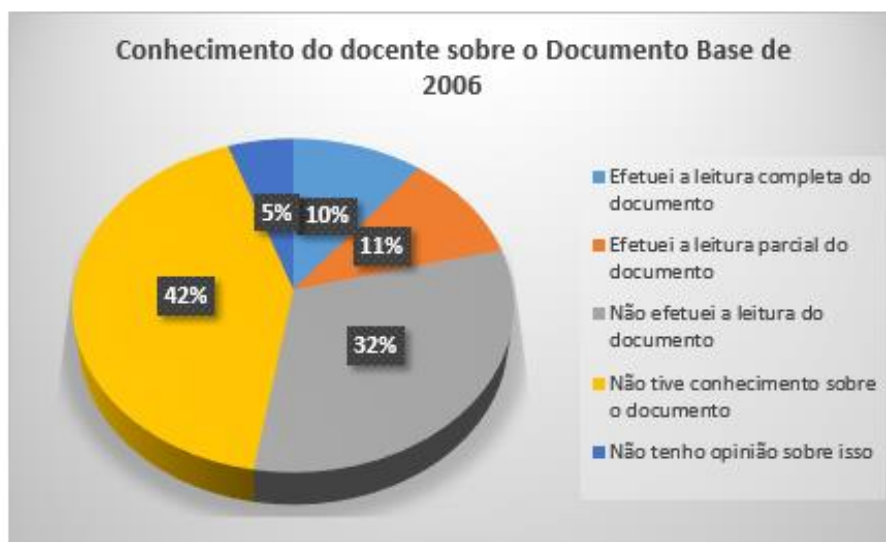


Gráfico 05 – Documento base de 2006

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

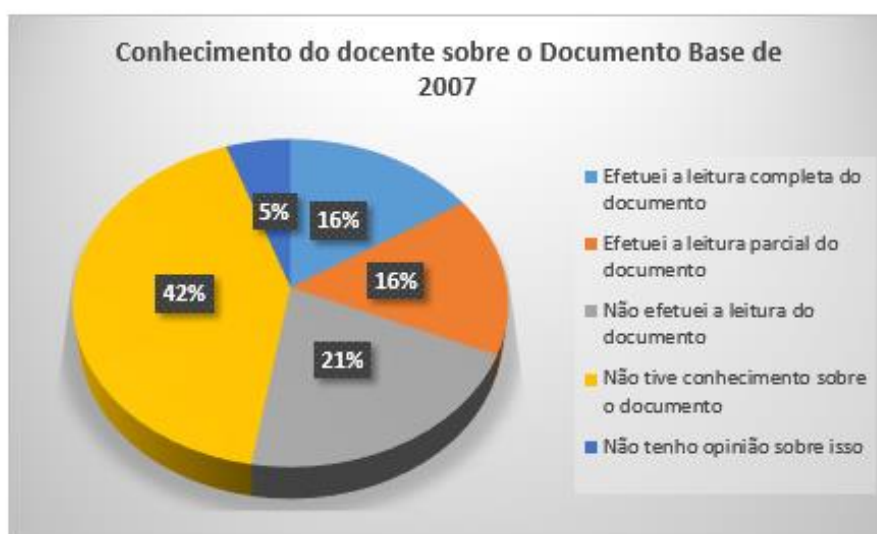


Gráfico 06 – Documento base de 2007

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

O Documento Base foi criado em setembro de 2006. Interessante destacar que essa pergunta também foi feita para os gestores nas entrevistas, e do universo total de entrevistados a maioria não se recorda com exatidão sobre a leitura deste documento. Mas, destacam que lembram da existência do documento²⁰, conforme destacado na apêndice I.

Os dados a seguir demonstram que os docentes que atuaram no PROEJA, em sua maioria, desconheciam os programas de capacitação oferecidos pelo governo.

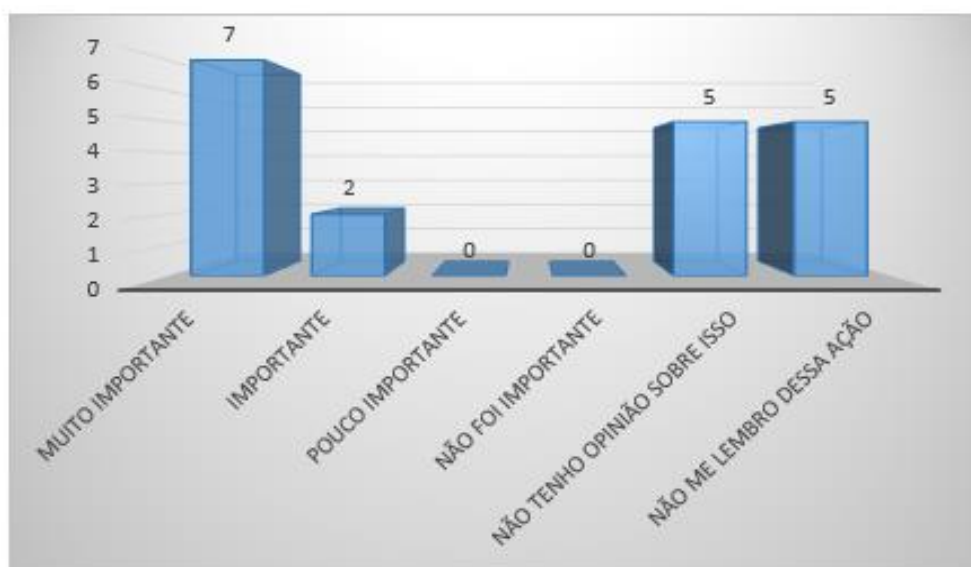


Gráfico 07 – Especialização PROEJA (2006-2012)
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

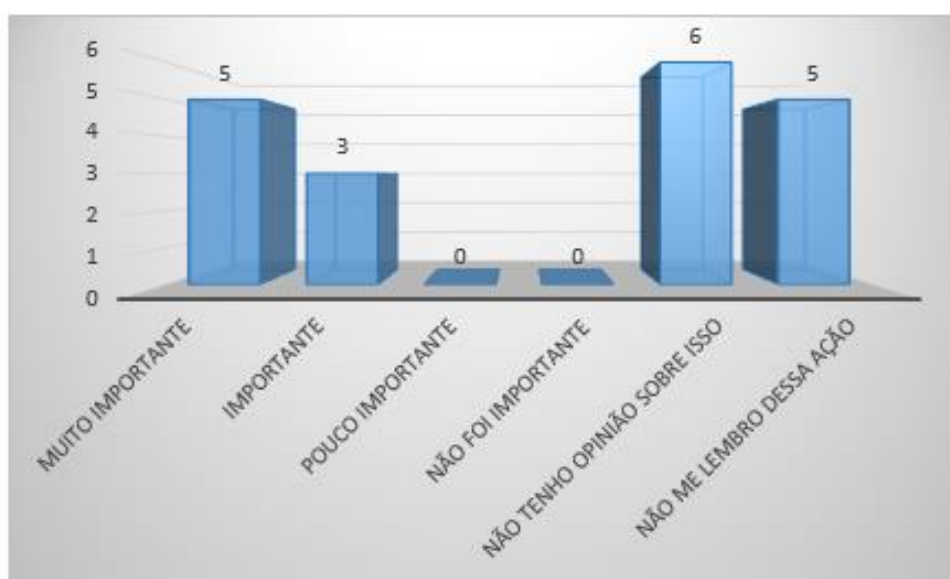


Gráfico 08 – Edital PROEJA financiado pela CAPES para pós-graduação *stricto sensu*

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

²⁰ Ver os dados das descrições das entrevistas no Apêndice I.

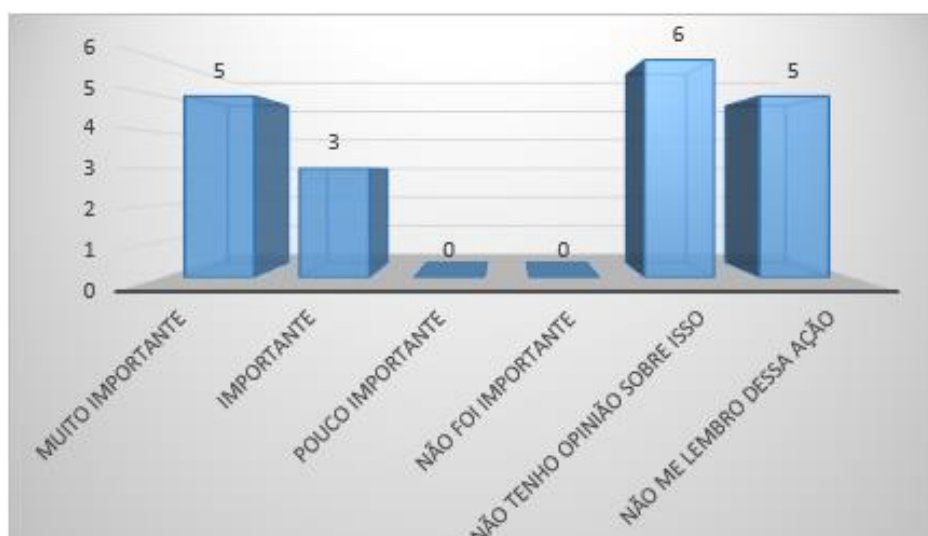


Gráfico 09 – Projeto de manutenção contributiva para monitoramento da oferta
 Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

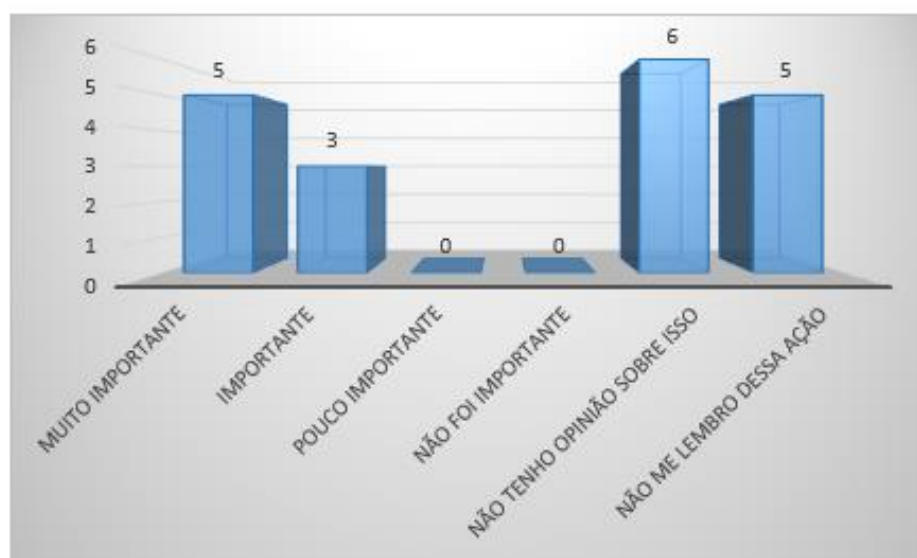


Gráfico 10 – Seminários regionais para reflexão sobre PROEJA
 Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

É possível perceber, a partir das respostas dos docentes, nos gráficos 7, 8, 9 e 10, que esses docentes consideravam “importantes” ou “muito importante” os programas oferecidos pelo governo federal, por meio da SETEC, porém desconheciam esses programas. Esse desconhecimento dos docentes, é percebido a partir do grande número de respostas marcando a alternativa “não lembro desta

ação” e “não tenho opinião sobre isso”. Essas alternativas se apresentam com números de respostas mais elevadas do que as demais.

Conforme foi descrito no item 2.3.1.1 – Ações do Governo Federal visando colaborar com a implementação do PROEJA – várias foram as ações executadas pelo governo federal, durante os anos de 2006 a 2011, na busca por contribuir com o processo de implementação do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional. Dentre essas ações se destacaram as especializações *lato sensu* que ocorreram nas edições de 2006, 2007 e 2008, buscando ofertar capacitação aos profissionais que iriam atuar nesta proposta de PROEJA. Também se destaca o Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006, que tinha o objetivo de estimular no país a realização de projetos conjuntos de pesquisa, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recurso humano em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos.

O governo federal, por meio da SETEC, também buscou se aproximar e monitorar as ações de implementação do PROEJA junto às instituições da Rede Federal por meio dos “Seminários regionais para reflexão sobre PROEJA” e do “Projeto de manutenção contributiva para monitoramento da oferta”.

Quando os docentes foram questionados sobre a necessidade de se pensar sobre as possibilidades de estratégias para que possa fortalecer o PROEJA e assim o consolidar, a partir do seu olhar sobre a sua escola, as respostas apresentadas estão demonstradas nos gráficos 11, 12, 13, 14 e 15.

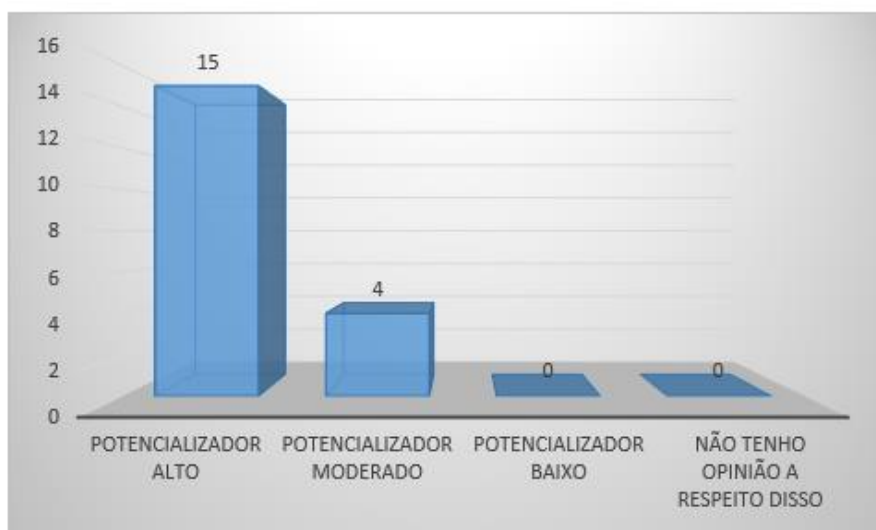


Gráfico 11 – Professores capacitados para o público da Eja
 Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

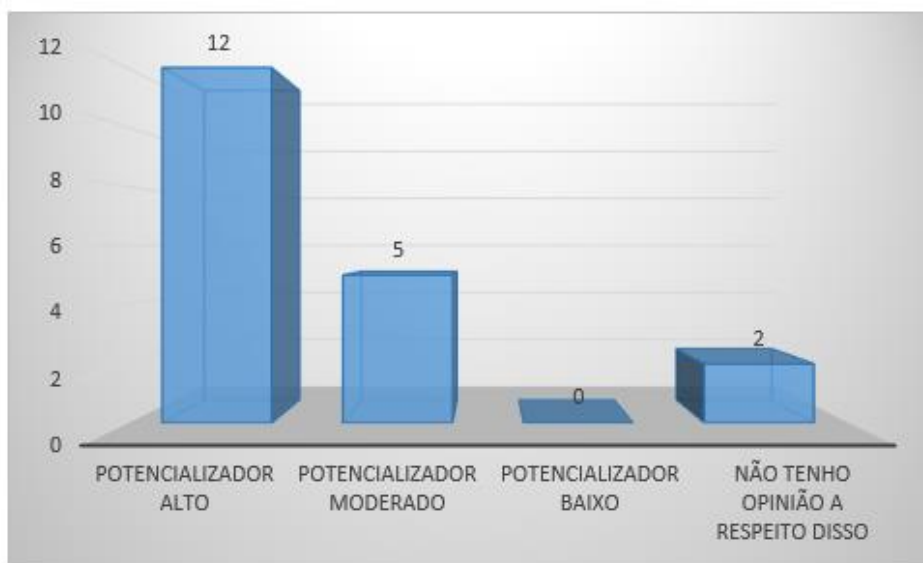


Gráfico 12 – Oferta de pelo menos um curso de PROEJA em cada Campus
 Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

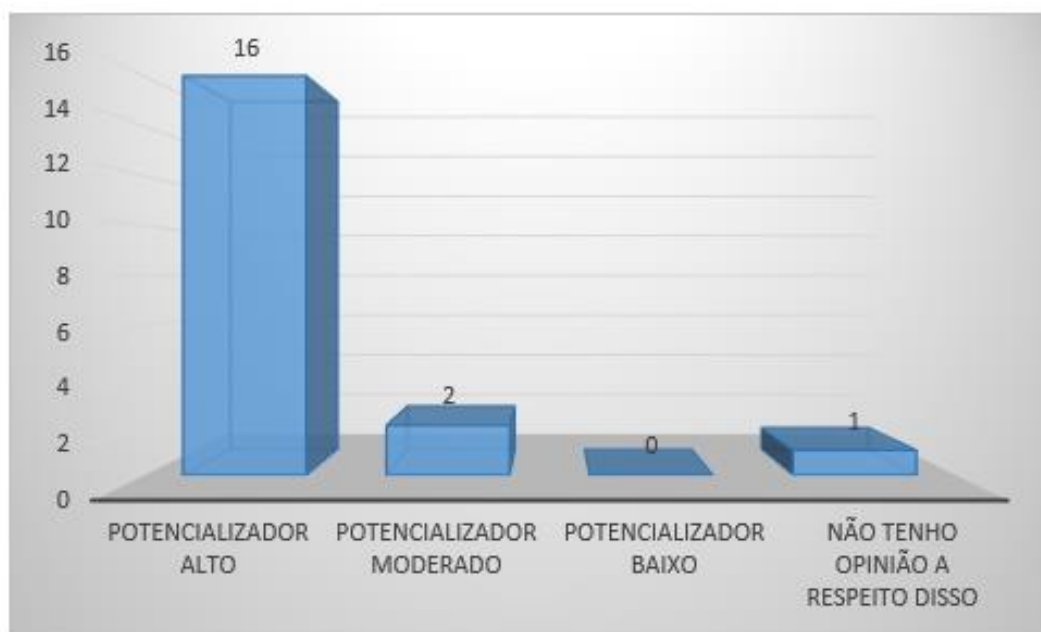


Gráfico 13 – Divulgação do curso e da modalidade junto à comunidade e as escolas de EJA
 Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

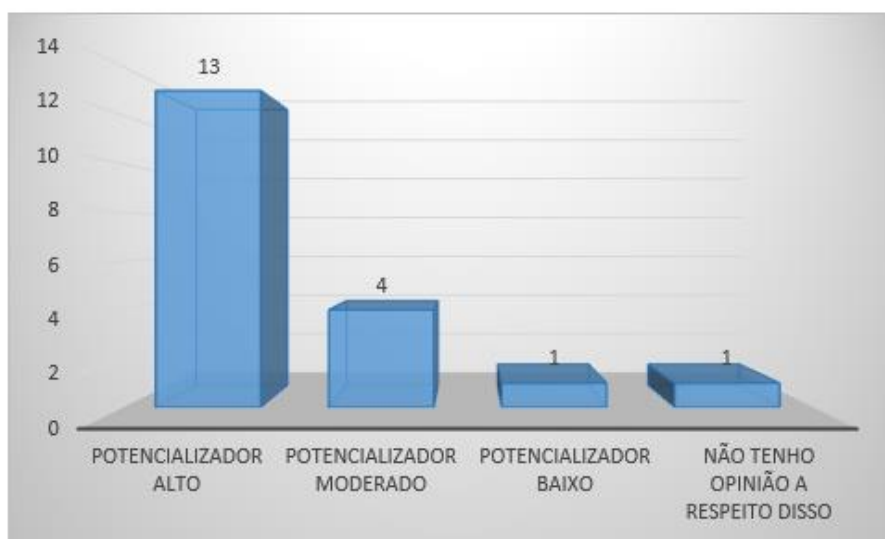


Gráfico 14 – Realização de avaliação no Campus antes de alteração ou interrupção da oferta do curso

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

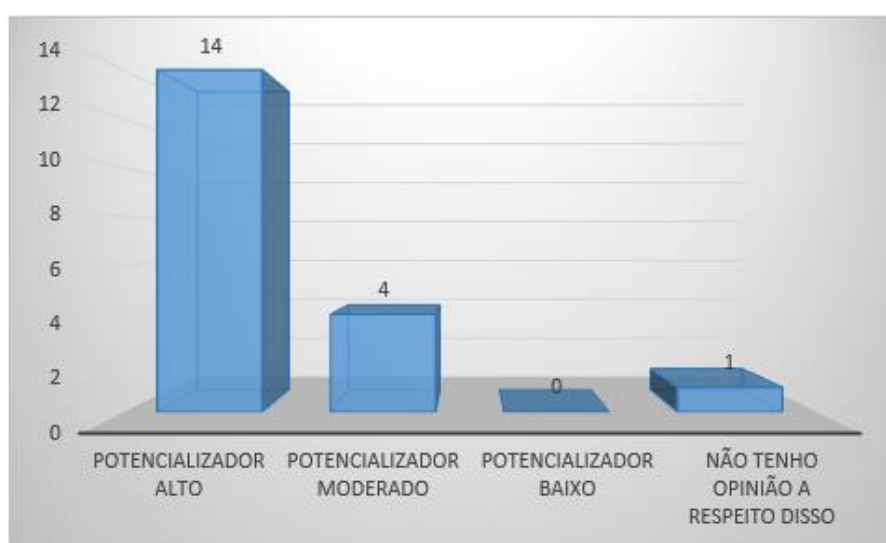


Gráfico 15 – Coordenação específica do PROEJA em cada Campus e coordenação sistemática na pró-reitoria de ensino

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

De acordo com os resultados apresentados nos gráficos 11, 12, 13, 14 e 15, os docentes visualizam em primeiro lugar, com grande potencial para fortalecer o PROEJA na sua escola, a ação de divulgação do curso e da modalidade junto à comunidade da EJA. Em segundo momento, os docentes visualizam que criar uma

coordenação específica do PROEJA em cada campus e articular essa coordenação com uma coordenação específica na pró-reitoria de ensino também contribuiria para a melhor oferta e fortalecimento do PROEJA nas escolas. Em terceiro momento, para os docentes, o que fortaleceria o PROEJA seria a realização de avaliação no campus antes de alteração ou interrupção da oferta de um curso e em último, mas não menos importante, visto que dos 19 docentes que responderam o questionário, 12 marcaram também esta opção como importante, a ação de ofertar pelo menos um curso PROEJA em cada campus.

Um dado importante a se compreender sobre este processo de implementação do PROEJA, nas escolas pesquisadas, era como este docente que atuou no PROEJA se sentia quanto a sua atuação no curso – se ele se sentia preparado para atuar junto a esses jovens e adultos ou não, isso em virtude do perfil do aluno que estaria matriculado neste programa. Também, outro dado importante a se descobrir era se o docente havia participado de alguma forma de capacitação ou treinamento durante o período em que esteve atuando no programa. Assim, a partir dos dados coletados, os resultados se encontram presentes no gráfico 16 e gráfico 17.

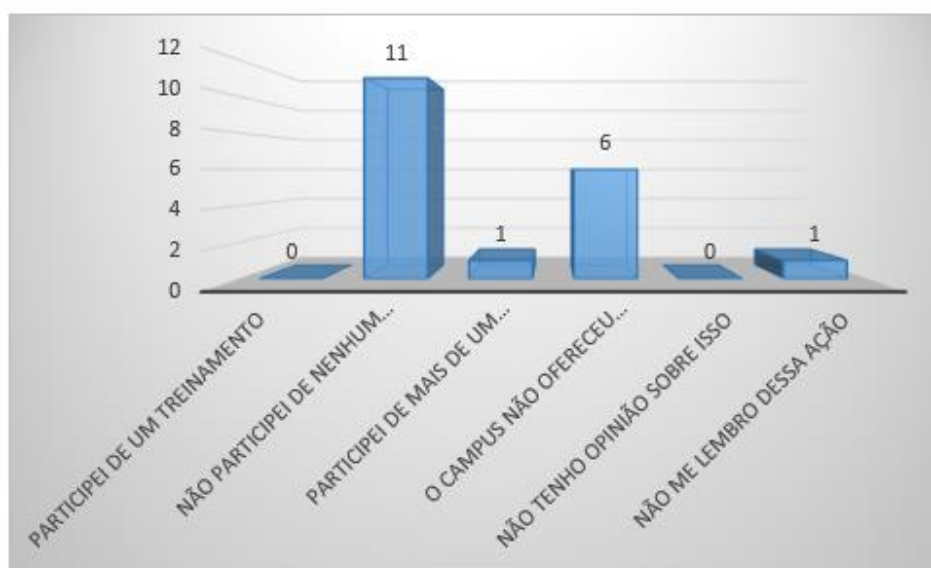


Gráfico 16 – Participação em treinamento realizado na escola
 Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

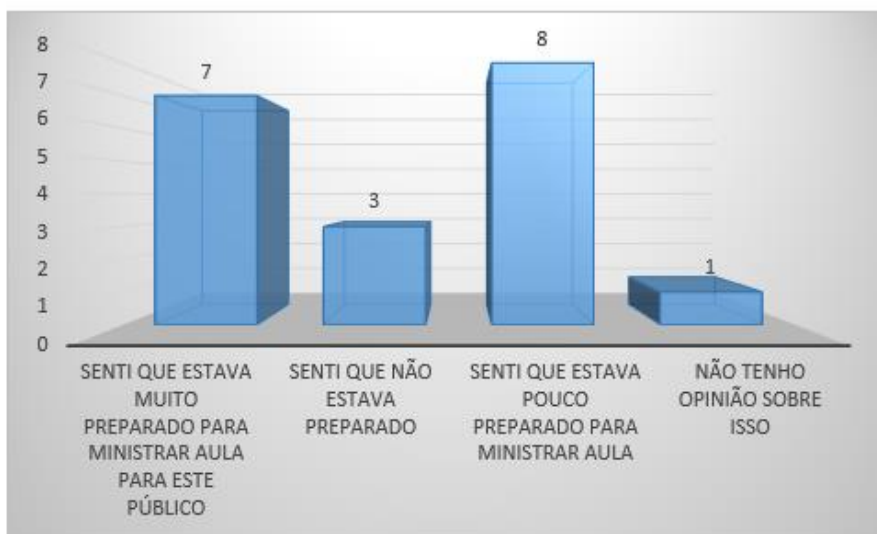


Gráfico 17 – Sentimento quanto a estar preparado para atuar no PROEJA

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

O gráfico 16, apresenta dados sobre participação e treinamento dos docentes que atuaram no PROEJA. Do universo de 19 (dezenove) docentes que responderam ao questionário, mais de 50% deles, ou seja, 11 (onze) docentes, apontaram que não participaram de nenhum treinamento. Ainda de acordo com esse gráfico, 6 (seis) docentes sinalizaram que não houve oferta de curso de treinamento pelo campus e 1 (um) docente sinalizou que sim, que participou de mais de um treinamento.

O gráfico 17, sinaliza que mesmo sem os treinamentos e qualificações, do universo de docentes que responderam ao questionário, 7 (sete) docentes se sentiam muito preparados para ministrar aula para esse público de jovens e adultos. Porém, ainda de acordo com o gráfico 16, a maioria dos docentes que respondeu ao questionário, se sentia pouco preparado para atuar neste curso e 3 (três) docentes, responderam que não estavam preparados.

Assim, analisando os gráficos 16 e 17, é possível perceber que os docentes ansiavam por algum tipo de treinamento ou capacitação para se sentir mais seguros e poder assim atender a esse público cujo perfil era de jovens e adultos e possuía algumas peculiaridades.

Outro dado importante, coletado a partir dos questionários, foi sobre a existência ou não de material didático a ser usado durante as aulas que fosse específico para este público de jovens e adultos. O gráfico 18 apresenta a resposta dos docentes sobre o material didático usado por eles durante as aulas no PROEJA.



Gráfico 18 – Sobre o material didático usado nas aulas no PROEJA
 Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

A partir dos dados do gráfico 18, se percebe que mais de 79% dos docentes que responderam ao questionário apontaram que elaboravam seu próprio material didático. Isto sinaliza que não havia material didático específico a ser usado para o PROEJA por esses docentes, ou seja, o docente ia elaborando o seu material e o adequando às especificidades do curso. Um docente sinalizou que houve a oferta de material didático para EJA.

Mesmo os docentes, demonstrando que não houve treinamento ou qualificação, conforme exposto no gráfico 16, que não havia um material específico para usar nas aulas e que este docente foi elaborando seu próprio material, conforme demonstra o gráfico 18, é possível perceber que eles apontaram em sua maioria que não sentiram dificuldades ou que tiveram poucas dificuldades, conforme demonstra o gráfico 19.

Assim, quando foi perguntado ao docente sobre qual o grau de dificuldade que ele sentiu ao lecionar para o público de jovens e adultos no sentido do ensino e aprendizagem desse público, as respostas desses docentes, de acordo com o gráfico 19, sinalizam em sua maioria que não sentiram grandes dificuldades quanto ao ensino-aprendizagem desse público, visto que 7 (sete) docentes marcaram “não sentiu dificuldades”, e 8 (oito) docentes marcaram “sentiu pouca dificuldade”.

Ainda de acordo com esse gráfico, 4 (quatro) docentes manifestaram que sentiram muita dificuldade. Não se pode menosprezar esse quantitativo de docentes

que manifestaram sentir dificuldade quanto ao ensino e aprendizagem do aluno, mesmo sendo em menor número.



Gráfico 19 – Grau de dificuldade em lecionar para o público de jovens e adultos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

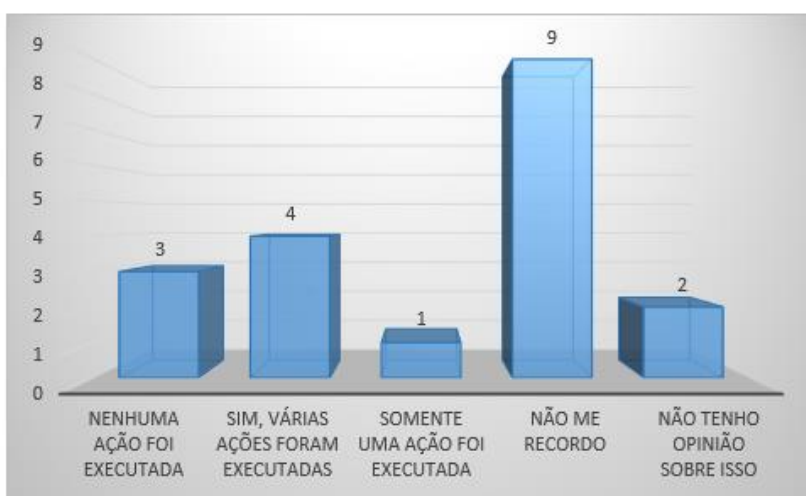


Gráfico 20 – Ações por parte da direção ou da coordenação pedagógica

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

O gráfico 20, talvez ajude a compreender o motivo pelo qual os docentes marcaram em sua maioria as opções de que se sentiam preparados para atuar no PROEJA e que não sentiram dificuldades quanto ao ensino aprendizagem dos alunos, mesmo não tendo muitas oportunidades de buscar uma qualificação e aperfeiçoamento para atuar nesse programa. O gráfico 20 aponta que houve em alguns momentos ações da coordenação pedagógica no sentido de dar suporte e

orientação aos docentes que atuavam no programa. É preciso levar em consideração esse fator.

Quando perguntado se durante o período em que você atuou como professor no PROEJA foi feita alguma ação por parte da direção ou coordenação pedagógica para auxiliar os docentes e minimizar algumas possíveis dificuldades encontradas durante a atuação no programa, 4 (quatro) docentes marcaram que sim, que houve várias ações durante o período em que atuaram no curso. Um docente sinalizou que houve uma ação durante o período. Este número é superior ao número de docentes que sinalizou que não houve nenhuma ação, conforme demonstrado no gráfico 18.

O Decreto 5.840/2006 de criação do PROEJA ainda se encontra vigente e de acordo com seu art. 2º e seu inciso 1º existe uma obrigatoriedade de oferta de 10% das vagas de ingresso para esse público na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007. (Decreto 5.840/2006 – art. 2º, § 1º).

Diante desse contexto, foi perguntado aos docentes, por meio do questionário, qual seria na visão deles, o grau de importância de determinadas variáveis para se tentar conseguir atingir o objetivo de ofertar o PROEJA na instituição, cumprir o que estabelece o Decreto 5.840/2006 e melhorar os indicadores de oferta do PROEJA.

As variáveis estabelecidas nas perguntas foram:

- Investir em uma divulgação específica do processo seletivo para este público;
- Treinamento e qualificação dos docentes que atuam no programa;
- Criar metodologias e estratégias de sensibilização dos dirigentes e dos demais servidores a respeito da importância da oferta do PROEJA;
- Criar uma coordenação pedagógica e outras estruturas administrativas, na Reitoria, que faça a gestão geral dos cursos PROEJA;
- Criar, em cada campus, regulamento, diretrizes ou documento similar que regulamentem a oferta e funcionamento dos cursos PROEJA.

Os docentes poderiam classificar essas variáveis como “muito importante”, “importante”, “pouco importante”, “não é importante” e “não tenho opinião sobre isso”. Assim, após aplicado os questionários, dentro do universo de respostas obtidas, os

gráficos 21, 22, 23, 24 e 25, apresentam a visão desses docentes sobre a importância dessas variáveis na busca por melhorar a oferta do PROEJA na instituição.

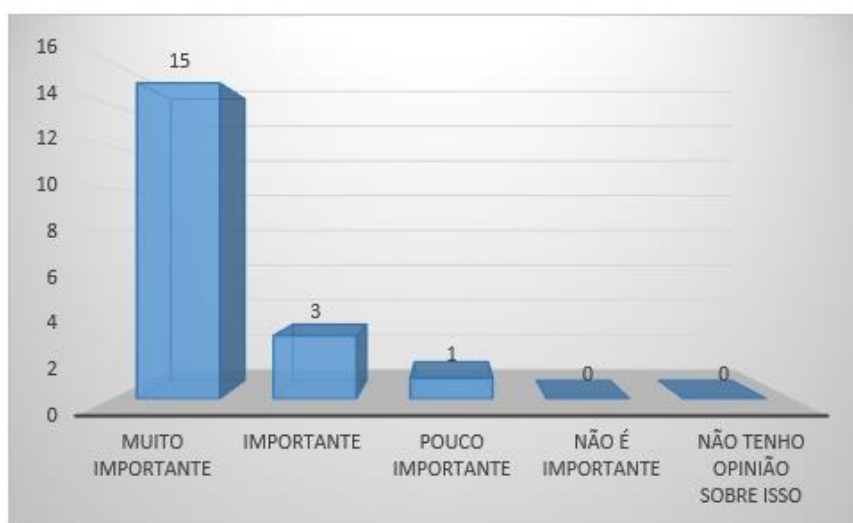


Gráfico 21 – Divulgação específica do processo seletivo
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

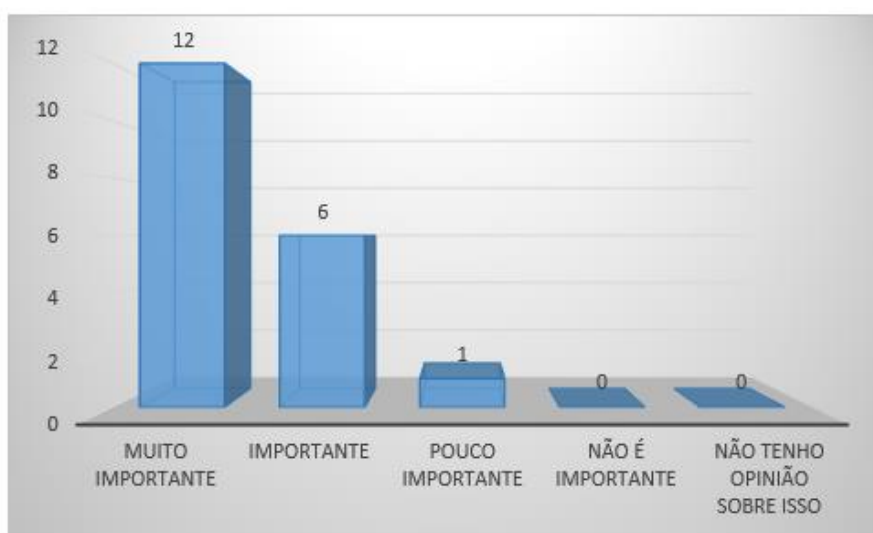


Gráfico 22 – Treinamento e qualificação dos docentes
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

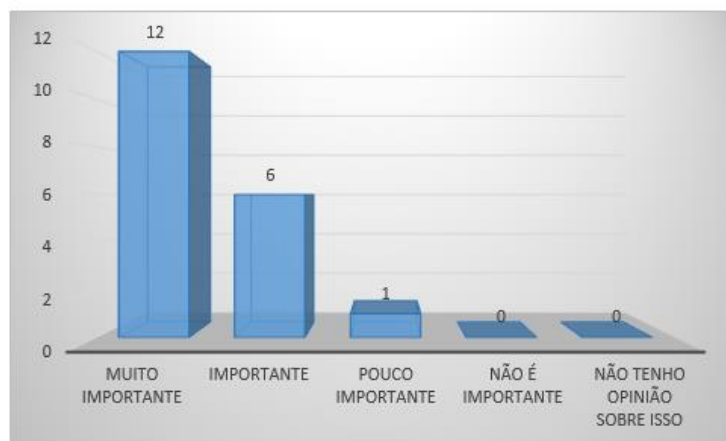


Gráfico 23 – Criar estratégias de sensibilização dos dirigentes e dos servidores sobre o PROEJA

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

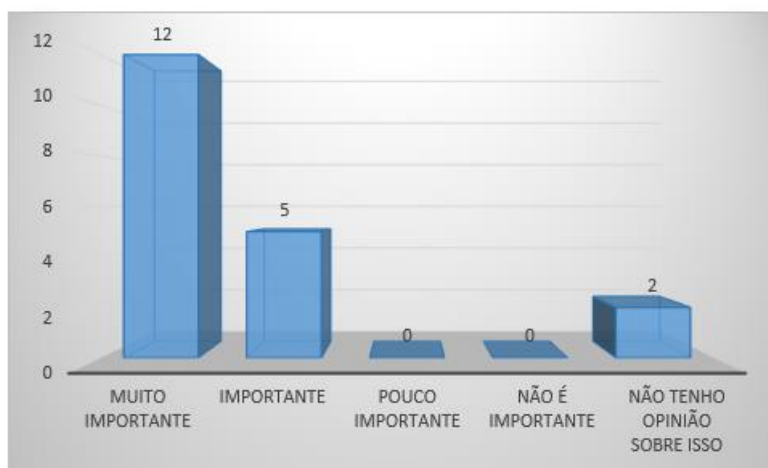


Gráfico 24 – Criar uma coordenação e outras estruturas administrativas, na Reitoria, para a gestão do PROEJA

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

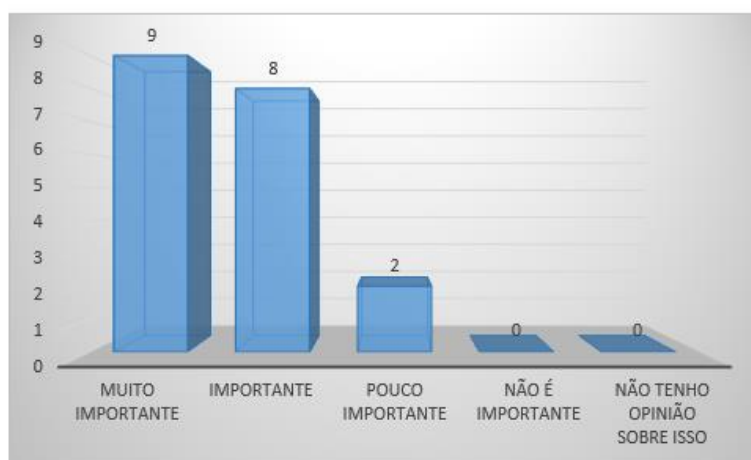


Gráfico 25 – Criar, em cada campus, regulamento, diretrizes ou documentos que regulamente a oferta do PROEJA

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

A partir dos dados apresentados nos gráficos 21, 22, 23, 24 e 25 se percebe que os docentes apontaram que a variável “investir em uma divulgação específica do processo seletivo para este público”, exposta no gráfico 21, foi a mais considerada como “muito importante” para se atingir a meta de ofertar 10% da sua matrícula anual na forma de cursos do PROEJA. Dos 19 docentes que responderam ao questionário, 15 retornaram como sendo essa variável considerada muito importante para se atingir essa meta, sendo então a maior quantidade de retorno marcando como “muito importante” uma variável, dentre os outros gráficos.

Em segundo lugar, ficaram as variáveis: “treinamento e qualificação dos docentes que atuam no programa”, gráfico 22, e a variável “criar metodologias e estratégias de sensibilização dos dirigentes e dos demais servidores a respeito da importância da oferta do PROEJA”, gráfico 23, como sendo variáveis “muito importante” e “importante” para se atingir a meta dos 10% estabelecido no Decreto de criação do PROEJA. Percebe-se, por meio dos gráficos, que as visões de graus de importância dos docentes sobre essas duas variáveis são muito próximas.

Em terceiro lugar, considerado pelos docentes como variável importante para se atingir a meta dos 10% de acordo com o Decreto do PROEJA se encontra a variável “criar uma coordenação pedagógica e outras estruturas administrativas, na Reitoria, que faça a gestão geral dos cursos PROEJA”, gráfico 24. O motivo dessa variável ter sido classificada como sendo a terceira opção dos docentes se dá em virtude do número de votos recebidos nas opções “muito importante” e “importante”. De acordo com o gráfico 24, dos 19 (dezenove) docentes que responderam ao questionário, 12 (doze) marcaram como sendo esta variável “muito importante”, porém 5 (cinco) docentes marcaram como sendo “importante” menor quantidade que o apresentado no gráfico 22 e 23.

O gráfico 25, apresenta uma dispersão dos votos dos docentes sobre o que eles sentem quanto a variável “criar, em cada campus, regulamento, diretrizes ou documento similar que regulamentem a oferta e funcionamento dos cursos PROEJA”. Não há uma unanimidade nos votos. Por isso, dentre todas as variáveis, essa se apresenta como sendo, na visão dos docentes, a menos importante para que a instituição consiga ofertar 10% da sua matrícula anual, ou seja, cumprir o que está no Decreto do PROEJA e assim atingir os objetivos de indicadores.

O gráfico 26 apresenta os resultados da consulta sobre qual a modalidade de PROEJA foi ofertada pela instituição no período em que o docente estava atuando no

programa. Nota-se que seis docentes disseram que a modalidade ofertada era concomitante e um docente disse que a instituição ofertou tanto a modalidade integrada como a concomitante. Porém, esta informação está em desacordo com o que foi levantado junto aos dados de secretaria, PPC e nas entrevistas com os gestores. Os dados coletados apontaram que nos três campi foi ofertado PROEJA na modalidade integrada conforme a maioria dos docentes (doze) respondeu no questionário.

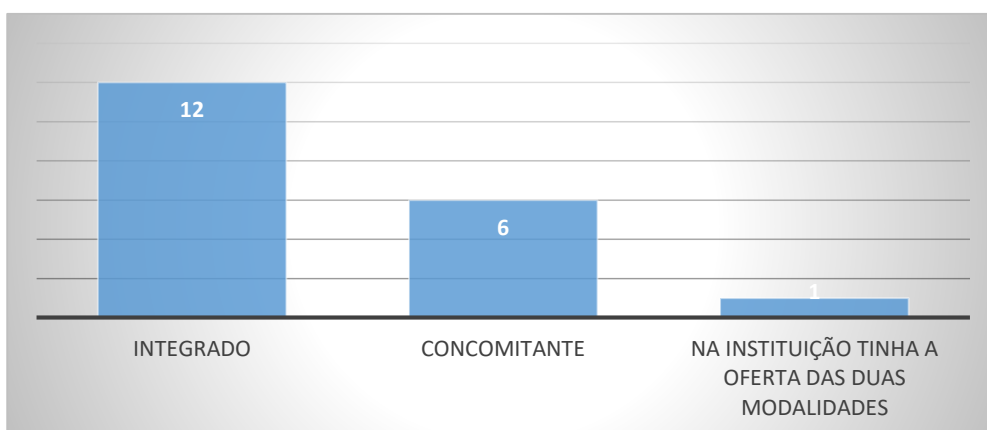


Gráfico 26 – Modalidade ofertada pela instituição durante o período em que o docente atuou no programa

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários

Foi feita aos docentes uma pergunta aberta com o intuito de captar a percepção destes sujeitos sobre as possíveis dificuldades encontradas em atuar junto ao PROEJA e quais ações teriam sido feitas na busca por minimizar tais dificuldades. Por meio das respostas nos questionários alguns apontamentos se sobressaíram mais que outros, ou seja, foram repetidos por mais de um docente, a saber: material didático; falta treinamento/capacitação; diálogo mais constante entre docentes/estrutura pedagógica mais próxima onde ocorre o curso; parte dos alunos pouco comprometidos; carga horária/tempo de duração do curso/perfil dos alunos.

Material didático e capacitação/treinamento foram temas que apareceram mais vezes nas falas dos docentes, ou seja, 5 (cinco) docentes destacaram em sua fala sobre a necessidade de se ter um material didático próprio para ministrar aula no PROEJA e que a ausência desse material foi uma das dificuldades encontradas por eles para atuar no PROEJA. O outro fator capacitação/treinamento também foi um tema que foi destacado por 5 (cinco) docentes como sendo um fator importante para o docente que vai atuar no PROEJA.

Sujeito 01: “falta de treinamento específico para lecionar na modalidade EJA, e falta de material específico para o público EJA.”

Sujeito 05: “Outra questão: o público do PROEJA tem necessidade de um material didático prático, com atividades práticas em sala de aula, reunindo o abstrato com o prático.”

Sujeito 10: “É preciso criar formações específicas para se trabalhar com esse público, materiais específicos e voltados para a realidade dos mesmos, manter um diálogo permanente e constante entre o corpo docente e discente.”

Sujeito 16: Outra coisa importante seria um material específico para trabalho, como apostilas. Acredito que seria de grande valia para ambos professor e aluno.”

Sujeito 19: “Elaborar material para os alunos. Poderiam preparar os professores para o preparo deste material.”

Estas falas representam que de fato o docente se sentiu inseguro e com dificuldades em atuar no PROEJA sem um material adequado. O material didático próprio para ministrar aula nesse curso ajudaria o professor a caminhar com uma maior tranquilidade em suas tarefas e ações em sala de aula.

O outro fator que foi recorrente na fala dos docentes é sobre a importância da capacitação para se atuar junto a esse público com perfil específico.

Sujeito 01: “Falta de treinamento”

Sujeito 07: “Discentes com perfil de aprendizado muito diverso e com nível de dificuldade muito distintos. Esse era um fator agravante na condução das aulas de forma mais homogênea. Capacitação de professor acerca de metodologias mais efetivas e/ou apresentação de melhores práticas de outras unidades/instituições que possuem resultados mais efetivos nos cursos do PROEJA”

Sujeito 10: “Acredito que dentre as maiores dificuldades estão a falta de capacitação para se trabalhar com esse público específico e a falta de uma organização junto aos alunos, para que entendam e valorizem as práticas pedagógicas propostas. Na maior parte do tempo, nos deparamos com um corpo docente despreparado, que lança mão das mesmas estratégias utilizadas com seus alunos adolescentes que estudam durante o dia. Consequentemente, encontramos alunos do PROEJA desmotivados e cansados, constantemente pensando em desistir. É preciso criar formações específicas para se trabalhar com esse público, materiais específicos e voltados para a realidade dos mesmos, manter um diálogo permanente e constante entre o corpo docente e discente.

Sujeito 17: “antes de trabalhar com o PROEJA aqui na instituição eu já havia trabalhado durante 5 anos no EJA na rede estadual de ensino. Essa experiência me ajudou bastante, mas nunca tive uma capacitação ou coisa do tipo que me auxiliar na prática pedagógico com o público do PROEJA e essa foi minha maior dificuldade, trabalho apenas baseado na minha experiência e “experimentação” e não em uma teoria bem fundamentada e voltada para esse tipo de curso.”

Um outro fator que os docentes trouxeram que também foi um ponto de dificuldade é o perfil do aluno matriculado no PROEJA. Esses alunos apresentavam

uma heterogeneidade de idades, a maioria deles trabalhava durante o dia e iam para um curso noturno com uma duração de três anos e carga horária muitas vezes exaustiva. Esse conjunto de variáveis acabava dificultando o ensino e a aprendizagem em grande parte das aulas. Alunos fadigados pelo trabalho diurno ou pela idade chegavam a sair do trabalho e ir a pé para a instituição para conseguir assistir as aulas.

Sujeito 05: “O tempo de aula do Proeja é muito grande. As aulas deveriam ser mais compactas, como, por exemplo, 40 minutos de aula, no máximo”

Sujeito 11: “Penso que a maior dificuldade foi promover a interação e a participação dos estudantes nas aulas, pois havia, da parte deles, muita timidez e até mesmo um certo medo de falar algo errado ou não conseguir expressar corretamente. Percebi isso porque alguns senhores e senhorinhas ficavam com o rosto avermelhado quando eu buscava a interação deles nas aulas”

Sujeito 11: “Outra dificuldade que percebia refere-se a concentração nas aulas, pois chegavam às 19 horas já muito cansados e sentiam muito sono [...] “Me lembro muito bem de uma senhorinha que vendia sorvete pelas ruas (chegava com o rosto queimado do sol) e após o trabalho de um dia inteirinho seguia a pé para o campus que ficava distante da cidade e, seguia a pé, porque pagava a van para sua filha estudar no mesmo campus que ela; me lembro, também, de um padeiro que iniciava seu trabalho de madrugada, portanto, saía às 23h do campus, viajava e em poucas horas depois que chegava em casa tinha que iniciar o expediente na padaria”

Um outro fator importante destacado pelos docentes é a questão do interesse de uma determinada parcela dos alunos que cursavam o PROEJA. Muitos não se interessavam, estavam ali para “pegar o diploma” e isso muitas vezes dificultava o trabalho do docente junto a turma.

Sujeito 04: “A evasão era muito alta e a sala tinha poucos alunos. Desses, poucos eram de fato comprometidos com a aprendizagem. Em partes, eu compreendo, pois eram pessoas que trabalhavam bastante durante o dia e que tinham pouco tempo para estudar e fazer as atividades. Acredito que repensar a carga horária e garantir ao aluno um tempo livre para estudo e descanso pode ajudar.”

Sujeito 06: “Havia dois tipos de alunos: os que queriam efetivamente estudar e aqueles que queriam apenas um diploma de ensino técnico/médio. Neste segundo caso, eram muitas reclamações, alegando falta de tempo, que trabalhavam o dia todo, etc.”

É recorrente na fala dos docentes acima a preocupação com a evasão dos alunos e novamente se percebe surgir a preocupação com a carga horária. O sujeito 04, considera que o comprometimento do aluno estava ligado à questão da exaustão do mesmo em decorrência do seu trabalho diurno e da carga horária exaustiva do curso que tinha tarefas e atividades a serem feitas pelos alunos. O sujeito 06 já traz a preocupação sobre o grupo de alunos que só queriam o diploma e dessa forma não se comprometiam com o curso. Isso pode ser justificado pela heterogeneidade dos

alunos. O PROEJA abrigava jovens e adultos e os jovens, muitas vezes, por achar que conseguiriam cumprir as tarefas de forma mais fácil que os adultos, não se comprometiam tanto com o que os professores propunham.

3.2.3 Das entrevistas junto aos gestores: do percurso, procedimentos e resultados

Quando se precisa coletar dados sobre um determinado fenômeno até então desconhecido pelo campo da ciência com objetivo de conhecer todas as características inerentes a esse fenômeno, uma das ferramentas usada pela ciência é a entrevista. Ao propor a busca por compreender como se deu o processo de implementação do PROEJA em três campi do IFSULDEMINAS, processo este até então desconhecido, se recorreu a essa ferramenta denominada entrevista para poder coletar o máximo de dados e informações junto a um grupo de sujeitos que participaram diretamente desse processo de implementação quando então se encontravam na função de gestores nas escolas pesquisadas.

Elaborar as estratégias para conseguir coletar os dados necessários em uma pesquisa requer planejamento e organização. Assim, após definido o recorte temporal, considerado como suficiente para conhecer o processo de implementação do PROEJA nas três escolas, era necessário identificar o quantitativo de sujeitos a serem entrevistados. O primeiro passo foi estabelecer contato com as escolas pesquisadas para conseguir o nome e o quantitativo destes sujeitos que estiveram na função de gestores (diretores e DDEs) de 2006 a 2010. O quadro 6 mostra o quantitativo de sujeitos identificados para as entrevistas, após contato com as escolas:

Escola A – Inconfidentes: Diretores: 2 (dois); e DDEs: 03 (três)
Escola B – Machado: Diretor: 1 (um); e DDEs: 2 (dois)
Escola C – Muzambinho: Diretores: 2 (dois); e DDEs: 2 (dois)

Quadro 6 – Quantitativo de gestores de 2006 a 2010.
Fonte: elaborado pela autora

No quadro 6 é possível visualizar que dentro do recorte temporal de 2006 a 2010 se encontram 12 (doze) gestores (diretores e DDEs) com potencial para serem os sujeitos a ser entrevistados. Consideramos aqui “potenciais” sujeitos a serem entrevistados, pois como parte do protocolo para executar uma entrevista com pessoas é preciso fazer o convite em acordo com o que está descrito no TCLE e essa ação ainda não havia sido feita. Ao efetivar esse convite poderia haver alguma negativa de algum sujeito em participar da entrevista.

Outro dado importante a se destacar, no quadro 5, é que na escola C um mesmo sujeito ocupou a função de DDE e diretor dentro do recorte temporal de 2006 a 2010. Ou seja, seria feita uma única entrevista com uma pessoa que ocupou duas funções nesse período. Assim, foi contabilizado um total de 12 (doze) potenciais entrevistados, mas com 11 (onze) possíveis entrevistas a ser realizada.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP foi dado início, em janeiro de 2023, ao processo de entrar em contato com os 12 (doze) potenciais sujeitos a serem entrevistados. Os contatos com esses sujeitos foram feitos a partir de ligação telefônica e/ou e-mail. Os contatos telefônicos e endereços de e-mail foram conseguidos junto à Coordenadoria de Gestão de Pessoas de cada escola. Muitos dos potenciais sujeitos a serem entrevistados se encontram atualmente na condição de aposentados, já não fazem mais parte do quadro efetivos das escolas e essa condição gerou uma certa dificuldade no agendamento das entrevistas.

Do total de 12 (doze) sujeitos em potencial a serem entrevistados, 9 (nove) aceitaram o convite para participar das entrevistas, havendo 2 (duas) negativas quanto à participação na entrevista. Após o agendamento com todos os sujeitos que aceitaram participar, em março de 2023 foi dado início ao processo de entrevista com os 9 (nove) sujeitos que aceitaram participar da pesquisa.

Algumas entrevistas aconteceram de forma presencial, sendo gravadas com autorização dos entrevistados, e outras aconteceram de forma on-line em virtude da localização e rotina atual de determinados entrevistados e foram gravadas com autorização dos mesmos. Conforme descrito acima, alguns dos entrevistados não fazem mais parte do quadro efetivo das escolas pesquisadas, estando atualmente aposentados e exercendo em determinados casos outras funções. Por isso, foram necessários um planejamento e uma determinada logística quanto à forma de acontecer as entrevistas, sendo on-line ou presencial, dependendo da demanda ou pedido do sujeito a ser entrevistado. O objetivo foi sempre preservar e conceder as

melhores condições possíveis a todos os sujeitos que aceitaram participar das entrevistas.

Em 20 de julho de 2023 foi feita a última entrevista, encerrando assim esse processo de coleta de dados e passando então para a fase de transcrição das entrevistas. Após o processo de transcrição se deu a fase de tabulação dos dados e das informações coletadas, bem como a organização para se executar a análise de conteúdo das entrevistas. Essa etapa de análise de conteúdo, segundo Bardin (2016) se divide em organização, codificação e categorização dos dados. Será detalhada a seguir toda a execução dessa etapa, bem como os conceitos sobre análise de conteúdo para melhor compreensão desse processo.

3.2.3.1 Dos procedimentos executados para a análise de conteúdo das entrevistas

Respeitando o anonimato dos sujeitos entrevistados, de acordo com o que consta no TCLE, durante o processo da análise dos dados foram estabelecidos códigos para nomear os sujeitos que participaram das entrevistas. Assim, de acordo com o quadro 7, os sujeitos entrevistados foram codificados da seguinte forma:

Código	Sujeitos entrevistados
E1	entrevistado 1
E2	entrevistado 2
E3	entrevistado 3
E4	entrevistado 4
E5	entrevistado 5
E6	entrevistado 6
E7	entrevistado 7
E8	entrevistado 8
E9	entrevistado 9

Quadro 7 - Codificação dos sujeitos entrevistados.
Fonte: elaborado pela autora

O critério escolhido para estabelecer o código e a ordem de leitura das entrevistas partiu como premissa considerar a sequência cronológica da realização

das entrevistas. Sendo assim, o sujeito E1 foi o primeiro entrevistado e o sujeito E9 foi o último entrevistado. Nesta sequência se encontram, de forma aleatória, tanto as entrevistas com sujeitos que ocupavam a função de diretor geral como de DDE nas escolas pesquisadas.

A primeira entrevista foi realizada em 7 de março de 2023 e a última entrevista foi realizada em 19 de julho de 2023. O tempo de duração de cada uma das entrevistas apresentou uma determinada disparidade, sendo que a entrevista mais longa teve a duração de uma hora e dezessete minutos e a entrevista mais curta teve a duração de dezessete minutos.

Após as entrevistas realizadas, teve início o processo de análise dos dados e informações coletadas. Para a execução dessa análise foi utilizado o método de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016). A análise de conteúdo surgiu com Laurence Bardin, professora de Psicologia na Universidade de Paris. A autora aplicou a técnica de análise de conteúdo em uma investigação psicossociológica e nos estudos de comunicação de massas. Para Bardin (2016, p.1 99) a “análise de conteúdo funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, categorias, segundo reagrupamento analógico”.

Em Bardin (2016) se encontra a célebre definição de análise de conteúdo trazida pelo autor Berelson: “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Bardin, 2016, p. 55).

Chizzoti (2001) e Bardin (2004) entendem que a análise de conteúdo é uma ferramenta que ajuda a interpretar e conhecer o que os textos e palavras escondem. Ou seja, para os autores, por meio da análise de conteúdo é possível conseguir desvendar um texto que existe atrás de outro texto.

A autora Bardin (2004) reforça que não há um método ou uma regra estabelecida para se fazer uma análise de conteúdo. Para a autora, a análise de conteúdo deve ser adequada ao objetivo de pesquisa delimitado pelo pesquisador, ao que se pretende pesquisar, estudar, compreender e a cada nova pesquisa feita. Assim, a análise de conteúdo pode ser reinventada a cada momento de acordo com o que se está pesquisando.

Desse modo, como procedimento de sistematização dos dados, amparada no que conceitua a autora e procurando seguir as etapas consideradas necessárias para

se elaborar uma análise de conteúdo, se procedeu da maneira que será descrita a seguir, de forma detalhada.

A **etapa da organização** se iniciou com o processo de transcrição dos áudios gravados das entrevistas, os transformando em textos e a conseqüentemente formatação destes textos para que no futuro as análises pudessem ocorrer de uma forma mais fácil, organizada e eficaz.

O processo de transcrição foi demorado, moroso, por muitas vezes exaustivo. A quantidade de entrevistas realizadas e o tempo de duração de cada uma delas acabaram gerando uma quantidade grande de textos, o que contribuiu para a demora e exaustão deste processo. Transcrever de forma coerente o que cada entrevistado traz em sua fala requer o máximo de atenção e cuidado do pesquisador ao executar essa ação para que não se corra o risco de perder alguma informação crucial para a pesquisa.

Após a finalização das transcrições se iniciou o processo de formatação do texto transcrito. Esse processo se fez necessário para uma melhor organização dos conteúdos a serem analisados. Ao final da formatação e organização do texto das entrevistas, foi reunido um total de 93 (noventa e três) páginas a serem. Dessa forma, se encerrou a etapa da organização, dando sequência à próxima etapa, denominada codificação e categorização.

Da **etapa codificação e categorização**. Se a transcrição foi um processo exaustivo, analisar todas as nove entrevistas que continham vinte e quatro perguntas cada, que apresentaram ao final um número total de 93 (noventa e três) também não foi tarefa fácil e rápida de se executar. O processo também foi moroso, lento, custou algum tempo e se fizeram necessários atenção e cuidado ao se ler cada entrevista.

Para essa etapa alguns critérios foram estabelecidos, de acordo com o que Bardin (2016) conceitua sobre o processo de análise de conteúdo e assim se estabeleceram algumas regras dentro deste processo.

Em um primeiro momento foi necessário definir se o método da análise seria indutivo ou dedutivo. A partir das características específicas da pesquisa e pela quantidade de material a ser analisado e desconhecendo o que seria apresentado nesse material coletado, o método escolhido foi o indutivo. Outra definição importante é a de que a análise seria temática, ou seja, por temas, visto que poderiam ser considerados como pontos importantes nas entrevistas frases inteiras ou até mesmo parágrafos.

Em um segundo momento, se deu o início da leitura de cada entrevista. Nessas leituras o foco foi separar os pontos importantes do texto, marcando estes pontos com cores e assim criando códigos para esses pontos importantes que foram destacados. Para se definir o que seria considerado como pontos importantes a serem destacados no texto e assim estabelecer o *corpus* de análise, se partiu da ideia de quais pontos tinham relação ou convergiam com o objetivo da pesquisa e as perguntas da pesquisa. A parte do texto da entrevista que não conversava com o objetivo da pesquisa e com as perguntas da pesquisa foram descartados do *corpus de análise*.

No quarto momento ocorreu a elaboração e registro do *corpus* de análise. Após a leitura de todas as entrevistas e após separar com cores diferentes os pontos importantes de cada resposta do entrevistado, sempre observando o que conversava com o objetivo da pesquisa, foi então criado o *corpus* de análise.

Para registrar esse *corpus* de análise foi elaborado um quadro composto por três colunas contendo: sujeitos das entrevistas, numeração e códigos estabelecidos a partir da análise das entrevistas e as unidades de registro (apêndice I). A figura 9 detalha a estrutura do quadro de registro do *corpus de análise* que está apresentado com todas os registros dos dados no apêndice I.

Sujeito	Códigos e numeração	Unidade de registro
E1	1.Era um momento de novas discussões em torno de novas propostas para a educação Momento de transformação	... Havia toda uma discussão, na época tava vigorando o decreto 2.208 que separava o ensino médio do ensino técnico e a gestão nova...

Figura 9 - Detalhamento do quadro de registro do *corpus* de análise
Fonte: elaborada pela autora

O quinto momento abrange a ação de especificar uma numeração para cada código. Cada código/categoria estabelecido a partir da análise das entrevistas recebeu uma numeração para que ao final deste processo se pudesse estabelecer a

frequência de repetições de determinados códigos que compõem o *corpus* de análise. Desse modo, ao final dessas etapas realizadas, foram obtidos os resultados descritos a seguir.

Após finalizar o processo de leitura e análise de cada entrevista foram encontrados, a partir da contagem de frequência de repetições, 562 códigos. Em um primeiro momento esses códigos foram agrupados e geraram um total de 65 grupos, conforme a tabela 3 demonstra.

GRUPOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
frequência	14	4	1	19	27	4	4	7	14	31	6	8	1	47	41	3	7	4	1	2
GRUPOS	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
frequência	1	1	1	3	1	1	1	2	1	7	2	8	1	1	2	3	2	19	1	14
GRUPOS	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
frequência	9	1	1	1	1	4	16	8	2	1	1	1	1	2	1	1	35	15	24	14
GRUPOS	61	62	63	64	65															
frequência	14	9	13	33	1															

Tabela 3 - Grupo/categorias e incidência de repetição do mesmo código/categoria

Fonte: elaborada pela autora

A tabela 3 apresenta na linha frequência o número de repetições que determinado código apresentou. Assim, é possível perceber que os grupos/categorias 14 (quatorze) e 15 (quinze) apresentaram respectivamente 47 (quarenta e sete) e 41 (quarenta e uma) frequências de repetições da mesma frase, palavra ou mencionavam algo que se relacionavam ao mesmo contexto.

Nesse primeiro momento, a partir da quantidade de incidência apresentada por determinados códigos, como é visto na tabela 3, já é possível estabelecer alguns eixos para discussões. Os grupos 14 (quatorze), 15 (quinze), 10 (dez), 57 (cinquenta e sete) e 64 (sessenta e quatro) se destacam na quantidade de vezes em que aparecem, apresentando uma maior quantidade de repetições e deste modo podemos, amparados nessa quantidade de repetições e nos temas abordados em cada grupo, se estabeleceu *a priori* os seguintes eixos, conforme demonstrado no quadro 8.

Número do grupo	Quantidade de frequência (códigos)	Eixos
14	47	O Programa PROEJA e sua importância para sociedade e instituição

15	41	A implementação e a estruturação do PROEJA
10	31	Resistência
57	35	Material didático
64	33	Ações para fortalecer o PROEJA

Quadro 8 – Categorias para análises.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do quadro de códigos

Importante destacar que foram excluídos do *corpus* de análise os códigos/categorias que abordavam “não me recordo” ou “o PROEJA já existia quando eu atuei como gestor”, pois estas colocações dos sujeitos entrevistados não iriam contribuir e não convergiam com o objetivo da pesquisa, conforme destacado mais acima.

A partir desse momento foi necessária uma releitura das codificações e dos grupos para poder estabelecer novos agrupamentos, e assim, alocar os grupos restantes nas categorias já existentes, sempre respeitando a compatibilidade do tema, ou criar novas categorias, se houvesse a necessidade, para poder alocar estes grupos.

Após o processo de execução desta análise e reagrupamentos e após esse trabalho comparativo das categorias e dos códigos, os códigos foram agrupadas em três eixos (Apêndice II)²¹, os quais receberam denominações de acordo com as afinidades temáticas. Os eixos elaborados foram:

Eixo 1: Da implementação do PROEJA

Eixo 2: Apoio financeiro ao programa

Eixo 3: Ações para fortalecer o PROEJA e evitar a resistência quanto ao programa

Estes eixos serão analisados, no capítulo IV, a partir de autores que nortearam esta pesquisa e selecionados como amparo teórico.

²¹ As categorias, os códigos e a organização do reagrupamento final se encontram no apêndice II.

CAPÍTULO IV – CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DO PROEJA NO IFSULDEMINAS: ESTUDO DE CASO MULTIPLO EM TRÊS CAMPI

Este capítulo aborda o processo de implementação do PROEJA nos Campi de Inconfidentes, Machado e Muzambinho. Para desenvolver essa contextualização, adotamos uma abordagem hierárquica e deste modo, antes de detalhar a implementação do PROEJA nos campi, inicialmente apresentamos a origem e a história do IFSULDEMINAS.

As informações sobre a criação e desenvolvimento do PROEJA em cada campi, assim como a contextualização histórica de cada unidade, foram obtidas a partir de documentos e dados disponíveis no portal da Reitoria do IFSULDEMINAS e nos sites oficiais dos campi pesquisados. Esses dados são de acesso público e podem ser consultados online pelas plataformas institucionais.

4.1. O IFSULDEMINAS

Não há como contextualizar o PROEJA nos campi de Inconfidentes, Machado e Muzambinho, que fazem parte do IFSULDEMINAS, sem antes conhecer como se deu o processo de criação do próprio IFSULDEMINAS e consequentemente o surgimento desses três campi. Desse modo, tomaremos aqui, como ponto de partida, o relato da história de criação do IFSULDEMINAS.

O Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) foi constituído pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que delimitou seus serviços educacionais dentre aqueles pertencentes à Educação Profissional, Técnica de Nível Médio e Superior e estabeleceu sua finalidade de fortalecer o arranjo produtivo, social e cultural regional.

A estrutura *multicampi* começou a constituir-se em 2008, quando a Lei Nº 11.892/2008 transformou as então Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho em, respectivamente, Campus Inconfidentes, Campus Machado e Campus Muzambinho do IFSULDEMINAS, cuja Reitoria fica, desde então, em Pouso Alegre.

Em 2010 foi inaugurado o Campus Avançado de Poços de Caldas e o primeiro processo seletivo já se deu em outubro deste mesmo ano. Ainda nesse mesmo ano, no dia 10 de julho, ocorreu oficialmente a implantação do Campus Pouso Alegre.

No ano de 2011, a unidade do IFSULDEMINAS localizada em Passos, Minas Gerais, deu início ao processo para se transformar definitivamente em campus e nesse momento foram nomeados os primeiros docentes efetivos. No ano de 2013 foram criados os campi avançados de Carmo de Minas e de Três Corações. Cabe a cada campus do IFSULDEMINAS prestar serviços educacionais à comunidade onde está inserido. (IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes, 2023).

Dessa forma, atualmente o IFSULDEMINAS se organiza como autarquia educacional *multicampi*. Ele possui autonomia administrativa e pedagógica e suas unidades físicas se distribuem na região Sul de Minas Gerais como mostrado abaixo:

1. Campus Inconfidentes;
2. Campus Machado;
3. Campus Muzambinho;
4. Campus Passos;
5. Campus Poços de Caldas;
6. Campus Pouso Alegre;
7. Campus Avançado Carmo de Minas;
8. Campus Avançado Três Corações;
9. Reitoria em Pouso Alegre.

A Reitoria do IFSULDEMINAS está estrategicamente localizada no município de Pouso Alegre e dessa forma interliga toda a estrutura administrativa e educacional dos campi. A Reitoria apresenta uma estrutura de cinco pró-reitorias, que são: Pró-Reitoria de Ensino; Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação; Pró-Reitoria de Extensão; Pró-Reitoria de Planejamento e Administração; Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. (IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes, 2023)

No portal da instituição, Reitoria, se encontra a missão estabelecida para o IFSULDEMINAS que é “promover a excelência na oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os níveis, formando cidadãos críticos, criativos, competentes e

humanistas, articulando ensino, pesquisa e extensão e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do Sul de Minas Gerais". (IFSULDEMINAS, 2023).

As escolas agrotécnicas federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho, hoje Campus Inconfidentes, Campus Machado e Campus Muzambinho, respectivamente, têm suas origens de muito tempo antes da criação dos institutos federais, que ocorreu no ano de 2008. A Escola Agrotécnica de Inconfidentes, hoje Campus Inconfidentes, nasceu no ano de 1918, é a instituição mais velha que compõe o IFSULDEMINAS. A Escola Agrotécnica de Muzambinho, hoje Campus Muzambinho, tem sua origem no ano de 1948 e a Escola Agrotécnica de Machado, hoje Campus Machado, foi criada no ano de 1957.

Importante reforçar que quando houve a instituição do Decreto 5.478 e o Decreto nº 5.840, de criação do Proeja, respectivamente em 2005 e 2006, as três escolas agrotécnicas federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho não faziam parte de uma única instituição como atualmente fazem. Cada uma tinha sua independência administrativa e pedagógica. Nesse contexto, o processo de implementação do PROEJA, nessas três escolas, foi se dando em alguns pontos de forma semelhante, porém em outros pontos de maneira diferente.

Um dos pontos semelhantes vivenciados no período de implementação do PROEJA foi o fato de que a Rede Federal, entre 2004, 2005, 2006 e até 2008, estava vivendo um momento de expansão, de mudanças de políticas educacionais e de investimento. As três escolas nesse momento se movimentavam para se transformar em CEFETs e então em meio a este processo de organização para uma futura transformação acontece a publicação do decreto de criação do PROEJA, obrigando as três escolas a implementar o programa até o ano de 2006. É possível perceber esse cenário nas falas dos gestores entrevistados para este trabalho.

E4: [...] Eu acho que existe um pano de fundo um pouco maior, né? Onde se encaixa o PROEJA também, que foi o processo de crescimento e nova institucionalidade das escolas agrotécnicas. Acho que esse é um ponto importante que depois veio a culminar com os institutos federais [...] durante esse período também as três, as três começam a se organizar dentro de um protocolo que já existia no MEC, né? O seu processo de CEFETIZAÇÃO, né? Bom! Pra virar CEFET então o que a gente precisa? [...] aí quando a gente então começa a se estruturar para essas novas políticas, mais amplas, do governo federal, os cursos superiores de tecnologia, surge, então, nesse âmbito, o PROEJA [...]

Toda essa transformação vivida no âmbito das três escolas, acaba gerando um esforço maior de toda a comunidade escolar e em especial dos gestores para poder dar conta das demandas que chegavam em virtude do processo de CEFETIZAÇÃO e das novas políticas públicas instituídas pelo então governo federal.

É preciso destacar a importância do PROEJA para a sociedade local e da região que se localizava no entorno destas três escolas. Também é preciso ressaltar o desafio de implementar esse programa pelos gestores. Destacamos aqui algumas falas dos gestores sobre esses pontos.

E2: Mas, nós entendemos que a gente tinha que cumprir o que estava posto e fomos conversando e abraçamos a causa e entendíamos que era gerar oportunidade que a gente sabia que dentro da cidade ia ter pessoas, que iria ter pessoas que queriam aquela oportunidade. Então isso nos moveu a acreditar e a tocar aquela ideia pra frente

E1: [...] pelo menos posso falar da primeira turma, assim que começou em 2005 e que a gente acabou acompanhando mais de perto, era um perfil assim bem próximo daquilo que a gente imaginava. Pessoas que buscavam a complementação do ensino, a formação regular do ensino médio, e que também a formação profissional escolhida [...]

E4: Quer dizer, se a gente tava a fim de crescer e quebrar essa, essa bolha de vidro das escolas agrotécnicas a gente tinha que se incorporar a essa nova política, não tinha saída [...] mas eu acho que aí o que pegou de diferente foi isso, precisávamos nos estruturar para essa nova institucionalidade, então que venha o curso superior que vem as outras coisas. E não foram só essas, foram tantas outras até culminar nesse, nesse grande projeto dos institutos federais, que aí realmente a coisa explodiu [...]

Foi um programa que depois de implementado oportunizou aos jovens e adultos que residiam nas cidades onde esse programa foi ofertado a chance de ingressar em um curso da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Além da formação profissional, da qualificação ofertada, o PROEJA abriu as portas das escolas federais para alunos da sua própria localidade. Foi um programa de grande valor social local.

E2: [...] e esses jovens adultos que vinham só à noite, homens e mulheres, meninos e meninas, jovens que já tinham saído da escola há muito tempo. E de repente eles pisaram ali na nossa instituição e a gente teve essa oportunidade de se encontrar foi uma experiência de uma riqueza. É marcante pra mim, como professora fez muita diferença, essa experiência na minha vida. Tenho confiança de que fez diferença na vida deles e pra Instituição fez diferença porque ela cumpriu o papel social, ímpar, que foi dar oportunidades pra essas pessoas, foi permitir que um homem ou uma mulher de seus cinquenta ou mais anos pudesse pisar naquela Instituição e falar assim: “eu sou estudante da EAFI”. Coisa que ele nunca imaginou que ele

seria, que ele teria aquela oportunidade e ele teve. E a gente sabe o valor social que isso teve na vida deles [...]

E4:[...] E aí eu falei: o que está achando do curso? Ela fala assim: “[...] para mim foi tão importante porque jamais na minha vida eu achei que eu pudesse pôr os pés lá dentro” [...] E aquilo me tocou tanto. Quer dizer, assim, como assim? Ela falou: “não você não faz ideia para a sociedade, principalmente da periferia de [...] as pessoas não têm a menor, não passa pela cabeça das pessoas, entrar ali dentro” [...]

As trajetórias dessas instituições foram sendo marcadas ao longo do tempo por diversos fatos e acontecimentos, com características específicas inerentes a cada uma delas. Assim, se torna importante aprofundarmos nessas histórias para conhecermos um pouco mais sobre essas peculiaridades e isso é o que faremos a partir de agora. Porém, faremos o relato destas histórias sem deixar de lado o nosso objeto de estudo que é o PROEJA. Desse modo, após a descrição da história de cada campus o leitor encontrará os dados e informações sobre a implementação do PROEJA em cada uma dessas unidades.

Optamos por iniciar os relatos a partir da instituição mais velha. Desse modo, começamos a descrever essa história por Inconfidentes, instituição centenária e a mais antiga das três que aqui serão descritas.

4.4.1 Campus Inconfidentes

A Instituição pela qual vamos iniciar os relatos de sua história é uma instituição centenária, cujas origens e história se misturam com as histórias e origens da própria cidade onde ela se localiza. Iniciamos a contextualização pela cidade de Inconfidentes, onde se localiza o Campus Inconfidentes.

A cidade de Inconfidentes fica localizada no Sul de Minas Gerais e situa-se a aproximadamente 482 km de sua capital, Belo Horizonte, se encontrando mais próxima da capital paulista – São Paulo, a aproximadamente 188 km. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022 a sua população era de 7.301 pessoas. De acordo com o portal do IBGE (2024), limita-se com os municípios de Bueno Brandão, Ouro Fino, Borda da Mata e Bom Repouso.

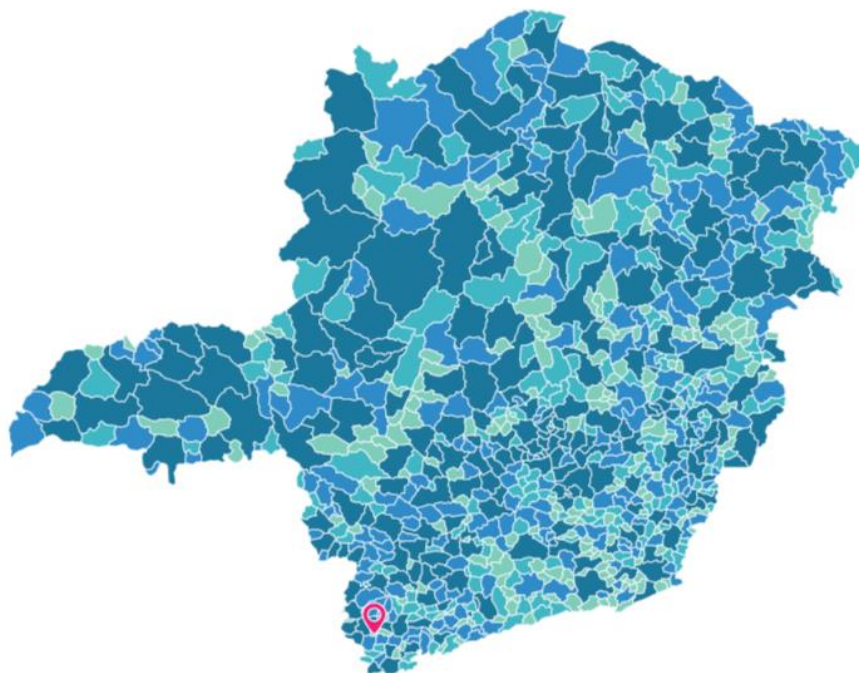


Figura 10 - Localização do município de Inconfidentes
Fonte: IBGE, 2024

Ao longo dos anos o crochê foi ganhando notoriedade e se tornou uma das principais fontes de renda da população do município. A indústria têxtil, o crochê e o agronegócio do município de Inconfidentes são as principais fontes de renda da economia local. A produção de crochê, tear, bordados e outros produtos artesanais também se expande com a demanda cada vez maior, devido a diversos fatores, como realização de eventos que divulgam e fomentam os produtos da cidade, *marketing* institucional do município, qualidade, diversidade e preço dos produtos, entre outros.

A cidade de Inconfidentes também tem sua economia movimentada pelos peregrinos que acabam formando um mercado da fé, visto que a cidade faz parte de cinco caminhos de peregrinação: Caminho da Fé, Caminho das Preces, Caminho de Nhá Chica, Caminho de Graça e Prosa e Caminho das Capelas. O município recebe uma estimativa de mais de 15 mil romeiros por ano. (Portal da Prefeitura Municipal de Inconfidentes, 2024).

Em seu livro *Inconfidentes a terra que me viu nascer: aspectos históricos e gerais*, a autora Leyde Moraes Guimaraes relata que “Inconfidentes não nasceu de um assentamento, mas da colonização” (Guimaraes, 2010, p. 25).

De acordo com Guimaraes (2010), foi por conta da necessidade de se cuidar do problema da colonização que foi expedido então pelo governo de Afonso Pena o

Decreto nº 6.479²² de 16 de maio de 1907 que instituí o Serviço de Povoamento. Entre outubro de 1908 a abril de 1909 o ourofinense Júlio Bueno Brandão, presidente do Estado de Minas Gerais, tomou providências para adquirir um terreno necessário à criação de uma colônia agrícola de estrangeiros, no sul de Minas Gerais. Logo em seguida esse terreno foi doado para o governo federal que, por meio do Ministério da Agricultura, iniciou a instalação da colônia em 22 de maio de 1910. (Inconfidentes, 2024).

Assim, em 22 de maio de 1910 se tem o surgimento de uma nova colônia que tinha “por finalidade trazer colonos de outros países com a missão de se construir um ponto de partida para o povoamento e desenvolvimento da região” (Guimaraes, 2010, p. 25). Nesse contexto, nasce a Colônia de Inconfidentes. Em 1953 através da Lei Estadual n.º 1039/53, o Núcleo Colonial foi elevado a Distrito de Paz. Sua situação econômica favorável propiciou a criação do Município, em 30 de dezembro de 1962, por meio da Lei n.º 2764 e pelo mesmo ato, o Distrito de Inconfidentes adquiriu foros de cidade (Inconfidentes, 2024).

Localizada na cidade de Inconfidentes, no Sul de Minas Gerais, a Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes, hoje Campus Inconfidentes, faz parte das instituições que atualmente compõem o IFSULDEMINAS. Ela teve sua origem em 28 de fevereiro de 1918 com o nome de Patronato Agrícola, vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a partir do Decreto nº 12.893, que autorizava o Ministério da Agricultura a criar patronatos agrícolas nas fazendas-modelos de criação, núcleos coloniais²³ e outros estabelecimentos do Ministério da Agricultura (Guimaraes, 2010).

De acordo com Guimaraes (2010) o estabelecimento recebera o nome de “Visconde de Mauá” e passou a funcionar com turmas compostas de meninos abandonados que vinham das ruas da capital. A primeira dessas turmas contava com 12 meninos, de 14 a 16 anos de idade.

²² Brasil. Decreto n. 6.479, de 16 de maio de 1907. Cria a Diretoria-Geral do Serviço de Povoamento. *Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 912-915, 1941

²³ Destaco esse ponto para reforçar que a origem da escola converge com o motivo da criação da cidade. A cidade e a escola têm suas origens a partir da vinda dos colonos.

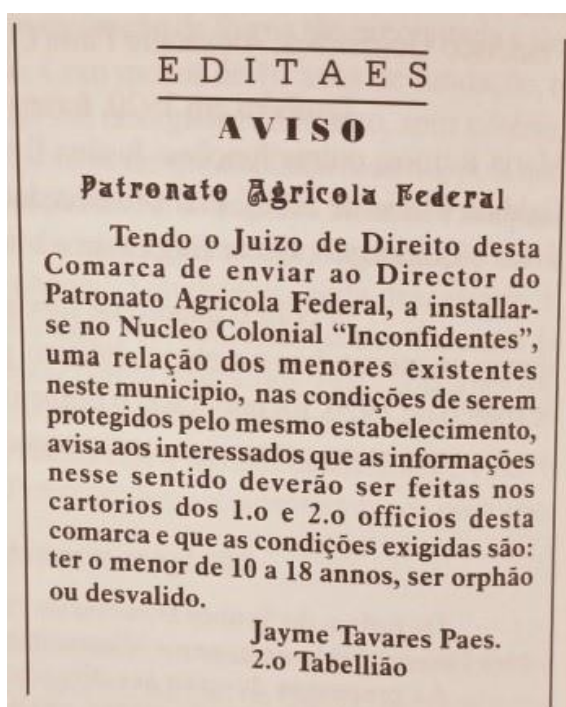


Figura 11 - Edital de aviso do Patronato Agrícola - Núcleo Colonial "Inconfidentes"
Fonte: Guimaraes (2010)

A criação do Patronato Agrícola Visconde de Mauá se deu somente nove anos após a criação da primeira Escola Agrícola no Brasil.



Figura 12 – A escola e suas fases
Fonte: imagem extraída do site do Campus Inconfidentes – portal histórico

Em 1934 o presidente Getúlio Vargas extingue o Patronato Agrícola Visconde de Mauá, que estava ligado ao Ministério da Justiça e que tinha o objetivo de amparar menores abandonados, e por meio de decreto federal, o Patronato Agrícola Visconde de Mauá foi elevado a Aprendizado Agrícola Minas Gerais, cujo destino era a formação do trabalhador rural e do operário agrícola (Guimaraes, 2010).

Em 1939, de acordo com o Decreto-Lei nº 982, de 23 de dezembro de 1938, o Aprendizado Agrícola Minas Gerais passa a denominar-se Aprendizado Agrícola

Visconde de Mauá, sendo um centro de irradiação de ensino técnico com objetivo de oferecer instrução profissional agrícola aos filhos e órfãos de pequenos e médios proprietários rurais, dos trabalhadores da gleba e dos operários da indústria agrícola (Guimaraes, 2010).

De acordo com Miotto (2014), tem especial importância nesse contexto a história do ensino técnico rural, que se inicia com as escolas de artífices e aprendizes, com o ensino profissional voltado à educação dos mais pobres. Ainda de acordo com a autora, o Decreto nº 12.893/1918 autorizava o Ministério da Agricultura “a criar patronatos agrícolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais e outros estabelecimentos do Ministério” (Brasil, 1909, p. 1).



Figura 13 – Patronato Agrícola, foto de 1918
Fonte: arquivo de particular

Em 1939, atendendo ao Decreto-Lei nº 982, de 23 de dezembro de 1938, o ano letivo se inicia com um novo perfil, o curso primário era dividido em elementar, médio e superior e com certificado de Habilitação Profissional. Obedecendo ao artigo do Decreto nº 14.252 de 10 de dezembro de 1943, a escola se dividiu em núcleos: Agricultura, Zootecnia, Indústrias Rurais e Administração, e seu nome voltou a ser modificado (IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes, 2018)

No período compreendido de 1947 a 1957 foram criadas duas escolas agrícolas (as atuais Unidade B e C), para a formação de técnicos agrícolas, propondo a formação de mão de obra qualificada para atender ao mercado da região, que se voltava ao trabalho agrícola (Miotto, 2014). O objetivo era atender aos filhos dos

pequenos agricultores da região (IFSULDEMINAS, 2014). A escola também começou a atrair alunos de outros estados, como Paraná, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Mato Grosso, além de São Paulo e Minas Gerais (IFSULDEMINAS - Campus Inconfidentes, 2018)

Em 1964 o Instituto foi elevado à categoria de Ginásio e até 1967 foi subordinada à SEAV. Por meio do Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967, os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura são transferidos para o Ministério da Educação e Cultura (Campus Inconfidentes, 2018). Esse período foi marcado por grandes dificuldades devido à instalação do Regime Militar no Brasil. Com isso, a escola sofreu redução de alunos e precariedade nas instalações físicas e voltou a se reerguer na década de 70 com a criação da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (Miotto, 2014).

Em 1978, passou a ser denominada Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes Visconde de Mauá (EAFI), tendo 203 alunos matriculados, desenvolvendo a partir de então o sistema Escola-Fazenda, tendo como destaque a implantação da Cooperativa Escola como elo entre a escola e o mercado consumidor, consolidando a filosofia do “aprender a fazer e fazer para aprender” (IFSULDEMINAS - Campus Inconfidentes, 2018)



Figura 14 – Padaria e oficina de madeira
Fonte: arquivo de particular

Como instrumentos complementares, desenvolveram-se os sistemas de monitoria e estágio supervisionado. Essas ações perduraram por toda a década de 80 e foram responsáveis pela evolução da escola em todas as áreas, pedagógicas, administrativas e de produção agropecuária. Era ministrado durante esse período o Curso Técnico Agrícola em nível de 2º grau. Em 1993, o processo de autarquização

trouxe nova dinâmica ao instituto, que além das questões administrativas e pedagógicas, provocou novas necessidades de ajustes para atender à crescente demanda da comunidade regional (IFSULDEMINAS - Campus Inconfidentes, 2018).

Quando fazemos um recorte temporal de dez anos na história desta instituição, analisando o período de 1993 a 2003, percebemos o crescimento de forma exponencial em números de matrículas, cursos ofertados e servidores. No ano de 1995 ela tinha 508 alunos matriculados, em 2003, ela se apresenta então com 1.803 matrículas, sendo 813 no ensino médio, 813 nos cursos técnicos citados acima e 177 egressos do ensino médio nos cursos técnicos de agropecuária, informática, agrimensura e agroindústria subsequentes. Ainda no ano de 2003, ocorreu a implantação do projeto de empreendedorismo “Integração e articulação do processo pedagógico por meio de sistemas de empresas simuladas, empresas orientadas e incubadoras de empresas na formação profissional”. (IFSULDEMINAS - Campus Inconfidentes, 2018).

Os anos de 2004, 2005 e 2006 foram períodos de voos maiores para a instituição. Com a presença de um novo governo federal com um olhar mais voltado para o social e para a educação, o investimento em educação se ampliou com o então governo Lula. Foi neste período que se deu a implementação do PROEJA nesta instituição.

Os anos eram 2005 e 2006, a então EAFI com 1.505 e 1.795 matrículas, respectivamente, firmou-se no propósito da oferta continuada de cursos técnicos (subsequente, concomitante e PROEJA) e de ensino superior, buscando a afirmação para novas e ousadas propostas de expansão, iniciadas em 2004. Em março de 2006 foi autorizado o Curso Superior de Tecnologia em Agrimensura, pela comissão do MEC, Portaria n.º 781 de 24 de março de 2006, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 27 de março de 2006, seção I, página 18, a fim de proporcionar educação gratuita e de qualidade. Ainda em 2006 a instituição ampliou seus cursos e criou um curso de inclusão social, com o objetivo de ofertar educação àqueles que não puderam completar o ensino médio, implantando então o Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, na modalidade PROEJA (jovens e adultos). Nascia aqui o PROEJA, que permaneceu sendo ofertado por esta instituição até dezembro do ano de 2019.

Em 29 de dezembro de 2008 a então Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes, passou a ser denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Campus Inconfidentes, juntamente com as ex-escolas agrícolas de Machado e Muzambinho. (IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes, 2018)



Figura 15 – Espaço da fazenda-escola do Campus Inconfidentes
Fonte: imagem extraída das redes sociais da Instituição

De lá para cá muita coisa aconteceu. Com base nos dados apresentados pela Plataforma Nilo Peçanha²⁴, em 2022, a instituição possuía 14.501 alunos matriculados. Os cursos ofertados abrangem as diversas áreas de formação e conhecimento, sendo cinco cursos técnicos integrados ao ensino médio, doze cursos de graduação, sete cursos de pós-graduação *lato sensu*, cursos na modalidade EAD e de Formação Inicial e Continuada (FIC) (Campus Inconfidentes, 2023).

O perfil de oferecer ao longo dos anos uma formação profissional voltada mais para a área agrícola e/ou agropecuária se deve muito pelo fato da própria história da instituição estar ligada a história da educação profissional do Brasil e da Rede Federal de Educação e não tanto pelas demandas inerentes à sua localização ou economia da região.

²⁴ A Plataforma Nilo Peçanha é um ambiente virtual e coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>>. Acesso em: 25 de maio de 2023.

A partir dos dados apontados neste trabalho, no capítulo que trata da história da educação profissional no Brasil, é possível perceber que o atual Campus Inconfidentes, que pertence ao IFSULDEMINAS, foi se transformando, aumentando seus cursos e se reorganizando ao longo dos anos de forma administrativa e pedagógica em decorrência das alterações legais que eram instituídas na educação profissional e na Rede Federal de Educação pelo governo federal.

Outro ponto importante a ser destacado é que a origem dessa escola está intimamente ligada à origem da cidade. Só há o nascimento da escola em 1918, por conta do Decreto nº 12.893, que instituiu a criação de Patronato Agrícola nos núcleos colônias, e Inconfidentes naquela época era um núcleo colonial.

4.4.1.1 O PROEJA na Escola Agrotécnica de Inconfidentes (Campus Inconfidentes)

A partir dos decretos nº 5.478/2005 e nº 5.840/2006, no ano de 2006 foi iniciada a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, na então Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes.

Assim, no ano de 2006, se iniciava a implementação do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio – Modalidade PROEJA. De acordo com o projeto pedagógico do curso (PPC), disponível no Portal da Reitoria do IFSULDEMINAS²⁵, o número de vagas oferecido seria de 40 vagas anuais. O curso teria duração de três anos e seria ofertado no período noturno. Quanto aos requisitos de acesso, para ingressar no curso o aluno deveria ter idade superior a 18 anos e não possuir o ensino médio completo.

Destina-se a jovens e adultos que já concluíram o Ensino Fundamental, não tenham concluído o Ensino Médio e que tenham mais de 18 anos. Os candidatos estarão isentos da taxa de inscrição. (Projeto Pedagógico do curso, 2013, p. 28)

²⁵ Encontra-se no portal do IFSULDEMINAS um “histórico das resoluções dos cursos do IFSULDEMINAS”. Ali é possível ter acesso a todos as resoluções e aos projetos pedagógicos dos cursos aprovados. Disponível em: <<https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/pro-reitoria-ensino/registros-academicos/historico-de-resolucoes-dos-cursos/1832-historico-das-resolucoes-dos-cursos-do-ifsuldeminas>> Acesso em 25 de maio de 2023.

De acordo com o PPC, uma das justificativas para que a instituição ofertasse o curso técnico em Administração, na modalidade PROEJA, era poder atender a demanda do mercado regional por mão de obra capacitada nessa área e poder oferecer oportunidade para aqueles que sempre estiveram à margem de uma sociedade de se descartarem frente a um mercado de trabalho altamente competitivo.

Ainda sobre o que justificou a escolha do tipo de curso a ser ofertado, há um entendimento de que administração é uma área transversal, cuja formação conversava com as demais áreas, conforme explica os gestores:

E1: Nós temos várias demandas aqui. Inconfidentes e seu entorno, por exemplo, tem muito esta questão da área têxtil, tem muito a questão da agropecuária, produção agrícola, setor primário, tem alguma coisa de serviço e tudo mais. Mas o curso que podia envolver todas estas áreas era administração. Então a gente entendeu que nós tínhamos esta demanda dum curso na área de gestão da área de administração.

E1: PROEJA seriam pessoas que já estariam ou no mercado de trabalho ou com algum compromisso, mãe de família, ou envolvida com algum compromisso profissional, teria que ser noturno. Teria que ser noturno. Eu acho que se fosse diurno a gente ia ter pouca adesão por conta dos vínculos que as pessoas já tinham produzido. Então teria que ser noturno.

É possível perceber, analisando o PPC do Curso Técnico em Administração na Modalidade PROEJA, a justificativa desse tipo de curso em virtude da importância de uma formação administrativa para atender as características econômicas e sociais da região:

[...] Optou-se por este curso uma vez que o conhecimento em administração traduz-se na inserção do sujeito no mundo produtivo do trabalho [...] A economia da região está voltada também para o atendimento às malharias, pois integra o circuito das malhas, apresentando ampla demanda para oferta de vagas de trabalho no comércio, serviços, e ainda potencial turístico, todos vinculados aos conhecimentos de administração e dependentes de recursos organizacionais do setor administrativo. [...] Ressalta-se que a região apresenta um cenário empresarial diversificado, com indústrias têxteis, laticínios, comércio em geral, malharias, que procuram no mercado mão de obra capaz de exercer a função administrativa com eficiência (Projeto pedagógico do curso, 2013).

[...] Portanto, a implantação do Curso Técnico em Administração/ modalidade PROEJA – Câmpus Inconfidentes, é um projeto pedagógico comprometido com a transformação social. É uma oportunidade de construir a efetiva interiorização do ensino público de qualidade, resgatando e reinserindo no sistema escolar brasileiro jovens e adultos possibilitando-lhes acesso à educação e a formação profissional, contribuindo para promover a inclusão social (Projeto pedagógico do curso, 2013).

Outro elemento importante e que contribuiu para a escolha do curso de Administração é o tipo de estrutura necessária para ofertar esse tipo de curso. O tempo para se organizar e se estruturar o programa era curto, como já mencionado acima. Assim, as instituições buscaram oferecer cursos que já tivessem uma certa estrutura pronta em decorrência de já ter sido ofertado pela instituição em uma outra época ou modalidade. Desse modo não seria necessário começar do zero uma nova estrutura de curso e o processo de implementação seria mais rápido, cumprindo o prazo estabelecido no decreto de criação do programa. Além disso, estrutura de um curso de administração não requer uma grande complexidade para ser ofertado.

E2: provavelmente, porque você era da área da administração e provavelmente o curso não demandava uma estrutura, porque a administração ele tem essa característica e também porque a carga horária dele não é elevadíssima

E1: E é um curso que exigia, por exemplo, poucos recursos específicos, laboratórios, essas questões.

De acordo com o PPC, a matriz curricular estava organizada em regime anual, sendo o curso ofertado no período noturno, com carga horária total de 2.640 horas, em atendimento ao Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. (IFSULDEMINAS, 2023).

Mesmo com uma característica histórica da escola ofertar ao longo do tempo cursos cuja formação estava mais ligada para a agricultura e agropecuária, nesse momento, em virtude das especificidades do PROEJA, para atender a demanda de jovens e adultos que residiam na região e por não exigir uma estrutura complexa, o Curso Técnico em Administração foi o tipo de formação que melhor se encaixou frente a essas demandas e variáveis inerentes ao processo de implementação do programa na instituição.

De acordo com o PPC do curso, sua matriz foi constituída tendo uma parte destinada à formação geral, com carga horária de 1.280 horas, dividida em linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; e ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, e uma parte diversificada que inclui arte e informática, com carga horária de 160 horas. A disciplina de libras constava como optativa.

A carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação de formação profissional específica da área profissionalizante é de 1.000 horas, em acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional. A carga horária destinada para conclusão de estágio supervisionado era de 200 horas.

Consta no PPC que o público para o qual a oferta do curso se daria seria aqueles que tivessem concluído o ensino fundamental e fossem maiores de 18 anos.

O aluno matriculado no curso, a partir do segundo ano, poderia ingressar no estágio curricular obrigatório. As empresas da região eram as principais instituições que abrigavam os alunos desse curso para o período de estágio. O curso ao total oferecia uma carga horária de 2.640 horas, conforme mostra o quadro 9:

	HORAS
Base Nacional Comum	1.440
Parte Profissionalizante	1.000
Estágio Curricular	200
Total	2.640

Quadro 9 – Carga horária do curso PROEJA

Fonte: Matriz do Projeto Pedagógico do Curso – Portal IFSULDEMINAS

Em 15 de dezembro do ano de 2016 houve uma reestruturação do PPC do curso. Uma das alterações foi feita na carga horária, aprovada pela Resolução nº 85, de 15 de dezembro de 2016. Assim, a nova carga horária do curso ofertado ficou de acordo com o quadro 10:

	HORAS
Base Nacional Comum	1.320
Parte Profissionalizante	1.080
Estágio Curricular	200
Total	2.600

Quadro 10 – Carga horária do curso do PROEJA no ano 2016

Fonte: Matriz do Projeto Pedagógico do Curso – Portal IFSULDEMINAS

O PROEJA foi oferecido pela instituição durante os anos de 2006 a 2019, sempre no período noturno e com formação profissionalizante em Administração, tendo o curso duração de três anos para a sua conclusão. A tabela 4 apresenta dados de matrículas dos últimos seis anos no PROEJA no Campus Inconfidentes.

	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Técnico em administração – PROEJA	47	25	11	1	0	0

Tabela 4 – Quantidade de matrículas no PROEJA

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados coletados junto a Plataforma Nilo Peçanha

É possível perceber pela tabela 4 que o número de matrículas no PROEJA nos últimos seis anos foi diminuindo chegando a zerar este quantitativo nos anos de 2021 e 2022. Ao longo desses treze anos em que foi ofertado, de 2005 a 2019, centenas de alunos do município de Inconfidentes e das cidades vizinhas, se matricularam no PROEJA, até que ele deixou de ser ofertado ao final do ano de 2019.

4.4.2 Campus Machado

A cidade de Machado fica localizada no estado de Minas Gerais, a aproximadamente 282 km da capital paulista, a cidade de São Paulo, e a aproximadamente 378 km de distância da capital do seu estado, Belo Horizonte. Sua população, de acordo com o IBGE, está estimada em 37.684 habitantes. (IBGE, 2024).

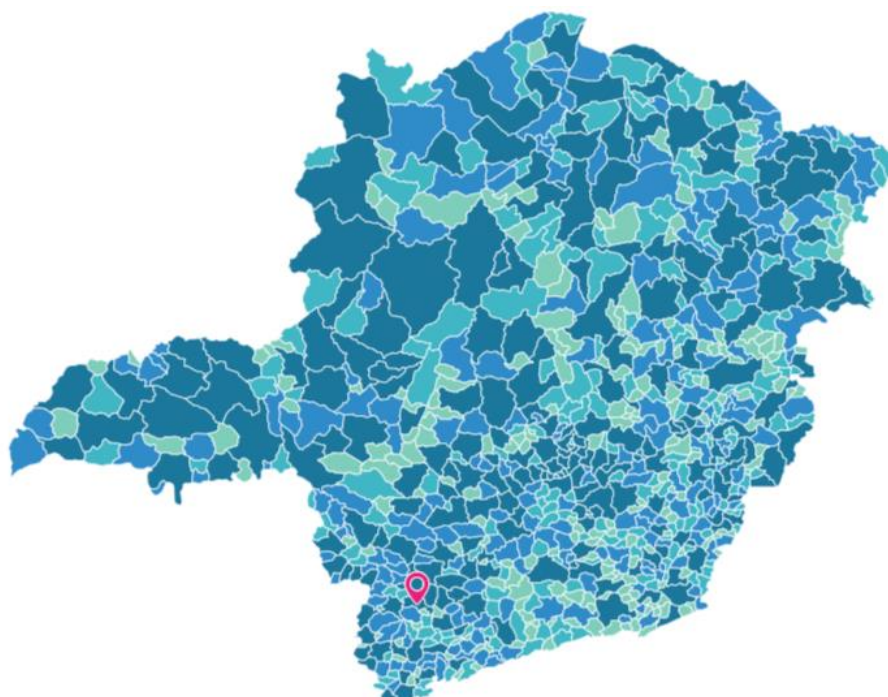


Figura 16 - Localização do município de Machado
Fonte: IBGE, 2024

O município teve sua origem em 1750. Até então ele pertencia ao estado de São Paulo. Nesse ano de 1750 suas terras passaram em definitivo para a capitania de Minas Gerais. Nessa época o local era ponto de parada de tropeiros e boiadeiros que por ali passavam. Seu nome atual foi oficializado em 7 de setembro de 1923, pela Lei Estadual nº 843. (Portal da Prefeitura Municipal de Machado, 2024).

Com o passar dos anos a notícia de que essa terra era de excelente qualidade para o cultivo se espalhou. Assim, várias famílias se instalaram na localidade, em especial o tenente Antônio Moreira de Souza e Joaquim José dos Santos, que organizaram duas fazendas, desenvolvendo a agricultura e pecuária, formando um pequeno povoado. (Portal da Prefeitura Municipal de Machado, 2024). Segundo Carvalho (1985, p. 15) “A história da família Machadense está intimamente ligada àquela, referente à colonização e exploração das terras do Sul de Minas”.

Foi nesta localidade que, em 1948, se deu início ao processo de criação da Escola Agrotécnica Federal de Machado que passaremos a conhecer a partir de agora.

De acordo com o livro *Campus Machado – 60 anos de tradição e desenvolvimento*, escrito por Camilo Antônio de Assis e Natiele Rosa de Oliveira no ano de 2017, o surgimento dessa escola tem início a partir da promulgação da Lei nº 199, que autorizava o governo federal a fazer acordos com os governos estaduais para a instalação de escolas destinadas ao ensino agrícola no país. Desse modo, a partir de uma indicação do então deputado Israel Pinheiro, em 1948, foi celebrada, em cumprimento à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, a autorização para a instalação de uma escola de iniciação agrícola em Machado.

Em 1949 tem o início da construção da instituição. De acordo com o portal do próprio campus, a escola de Machado foi inaugurada oficialmente como Escola de Iniciação Agrícola de Machado em 3 de julho de 1957 (IFSULDEMINAS – Campus Machado, 2023).

A criação da Escola de Iniciação Agrícola de Machado, no final da década de 1950, fez parte de uma política mais ampla de valorização do trabalhador e da educação rural. Os projetos educacionais eram guiados pelo desejo de modernização do campo. A preocupação com o êxodo rural e com o inchaço do mercado de trabalho nos meios urbanos levou à criação de programas para fixar o homem ao campo. Eram projetos tanto ligados ao Ministério da Agricultura quanto ao Ministério da Educação e Cultura e, também, fomentados por organizações norte-americanas, como a Comissão

Brasileiro-Americana de Educação de Populações Rurais (CBAR). Inspiradas nos ideais do Ruralismo Pedagógico, cujo lema era “aprender a fazer e fazer para aprender”, buscava-se uma educação específica, de caráter prático, que fornecesse possibilidades para que o homem permanecesse no campo e tivesse um ensino voltado para as necessidades de sua região (Assis e Oliveira, 2017, p. 13-14))

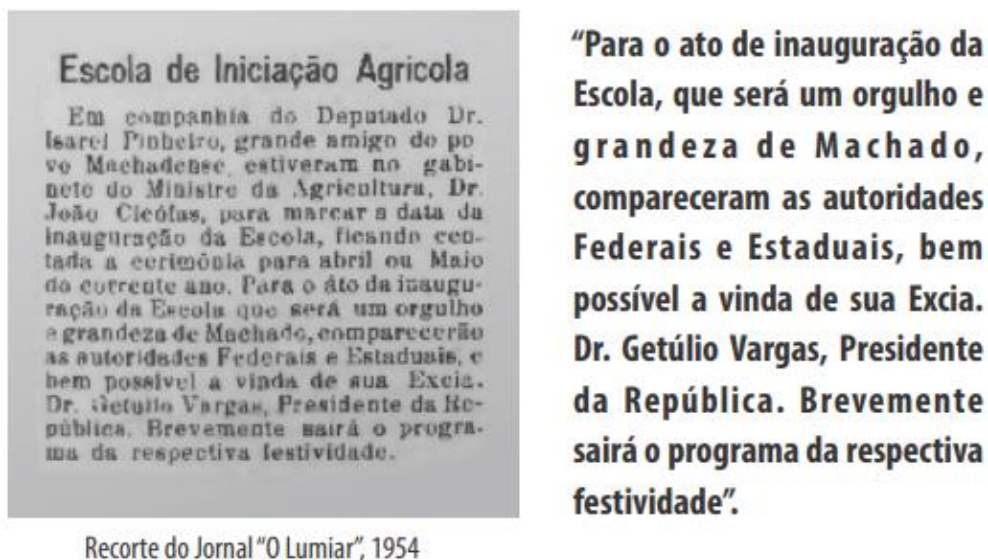


Figura 17 - Recorte de jornal sobre a data de inauguração da escola
 Fonte: Campus Machado – 60 anos de tradição e desenvolvimento (2017)

Pelo Decreto nº 53.558, de 14 de fevereiro de 1964, foi transformado em Ginásio Agrícola de Machado e, pelo Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979, passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Machado.



Figura 18 - Apresentação da fanfarra da escola
 Fonte: Portal do Campus Machado – História do Campus
 (<https://portal.mch.ifsuldeminas.edu.br/historia>)

De acordo com Assis e Oliveira (2017), no livro que conta a história dos 60 anos de criação da escola, tudo começou quando em 1948 a Câmara Municipal decretou e o prefeito municipal sancionou a lei que regulamentava a doação à União de uma gleba de terra com a área de 63 alqueires (Assis e Oliveira, 2017). Em 24 de dezembro de 1948, a União e o governo mineiro fecharam o acordo para o início dos trabalhos de implantação da Escola de Iniciação Agrícola e a construção da instituição veio a ter início já no ano de 1949. Então, em 3 de julho de 1957, a Escola de Iniciação Agrícola de Machado foi oficialmente inaugurada.

A preocupação em fixar o homem no campo e de diminuir o êxodo rural foram algumas ações desenvolvidas a partir dos projetos pedagógicos implantados na instituição na época. Os projetos desenvolvidos eram ligados ao Ministério da Agricultura e ao Ministério da Educação e Cultura.

Em fevereiro de 1964, por meio de um decreto federal, a Escola mudou sua denominação, passando a se chamar Ginásio Agrícola de Machado. Apenas em 1967 passou para o domínio do Ministério da Educação e Cultura, sob o controle da Diretoria do Ensino Agrícola e, mais tarde, do Departamento de Ensino Médio que, em 1975, se transformaria na Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI (Assis e Oliveira, 2017).



Figura 19 – Alunos nas atividades da escola

Fonte: 60 Anos da Escola de Machado – Portal do Campus
(<https://drive.google.com/file/d/1T6dvb9-DNUBVXi7yCz3SMo3RuZo4QtrK/view>)

De acordo com Assis e Oliveira (2017), em 1978, o Ginásio Agrícola de Machado passa a ser denominado Colégio Agrícola e, em setembro de 1979, um decreto federal alterou novamente a denominação para Escola Agrotécnica Federal

de Machado, quando deixa de ministrar o ginásial e introduz o curso de segundo grau para técnicos em agropecuária.



Figura 20 – Alunos nas atividades da escola

Fonte: 60 Anos da Escola de Machado – Portal do Campus
(<https://drive.google.com/file/d/1T6dvv9-DNUBVXi7yCz3SMo3RuZo4QtrK/view>)

A partir de então a expansão veio e a escola começou cada vez mais a se estruturar e oferecer diversos curso. No quadro 11, podemos ver um resumo desta expansão tanto na estrutura da instituição como na oferta de cursos:

Curso	Ano
Oferta do curso Técnico em Informática	1997
Houve a implantação do Técnico Agrícola – habilitação em Agropecuária e com matrícula independente do Ensino Médio	1998
O Técnico Agrícola passou a se chamar Técnico em Agropecuária e possuía duas habilitações: uma em Agricultura e a outra em Zootecnia	1999
Criação do curso subsequente de Agroecologia	1999
Atendimento à área da saúde, oferecendo o curso de Auxiliar em Enfermagem, em parceria com o SENAC	1999

Oferta do curso Técnico em Enfermagem	2000
Oferta do curso Técnico em Segurança do Trabalho	2001
Reestruturação e os cursos passaram a denominar-se Técnico em Agricultura e Técnico em Zootecnia.	2001
Início do curso Técnico em Alimentos	2007

Quadro 11 – Resumo da expansão da escola de 1997 a 2005.

Fonte: 60 Anos da Escola de Machado – Portal do Campus
(<https://drive.google.com/file/d/1T6dvb9-DNUBVXi7yCz3SMo3RuZo4QtrK/view>)

É possível perceber no quadro 11, que ao final da década de 90 e início dos anos 2000 a escola começa a expandir os tipos de cursos a serem ofertados para diversas outras áreas, não sendo somente voltados para a formação agrícola. “Já nos anos 2000, a escola passou por novos desafios, com as mudanças na oferta de cursos e em seu quadro organizacional, sobretudo no contexto da criação dos Institutos Federais” (Assis e Oliveira, 2017, p. 24)

No ano de 2005, as escolas agrotécnicas federais obtiveram autorização do Ministério da Educação para ministrar cursos superiores de tecnologia, de acordo com Assis e Oliveira (2017). Machado elaborou o projeto para implantar Tecnologia em Cafeicultura Empresarial que, depois de autorizado, teve o primeiro processo seletivo em 2005.

Em 2006 a escola ofertou o curso Técnico em Segurança do Trabalho e começou a oferta do curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA. Começava então o processo de implementação do PROEJA na então Escola Agrotécnica de Machado, atualmente Campus Machado pertencente ao IFSULDEMINAS.

O ano de 2008 surgiu com novos desafios para a instituição, pois o governo federal, na gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, deu início à reformulação e à expansão da rede federal de ensino, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, a então Escola Agrotécnica Federal de Machado, a partir da Lei nº. 11.892/2008, passou em 29 de dezembro de 2008, juntamente com as escolas agrotécnicas de Inconfidentes e Muzambinho, a compor o IFSULDEMINAS.

A escola, atualmente, continua a se expandir em sua área pedagógica e estrutural, ofertando diversos cursos, tanto na modalidade presencial como educação a distância (EAD). Hoje o Campus Machado oferece, de acordo com dados do seu portal, seis cursos na modalidade técnica integrada ao ensino médio, oito cursos de nível superior, pós-graduação *lato sensu*, Mestrado em Alimentos e diversos cursos de formação inicial e continuada (FIC). De acordo com os dados apresentados pela Plataforma Nilo Peçanha, consta que em 2022, a instituição possuía 8.716 matrículas.

Nossa atenção agora se volta em conhecer e aprofundar um pouco mais sobre a oferta do PROEJA por essa instituição.

4.4.2.1 O PROEJA na Escola Agrotécnica de Machado (Campus Machado)

Em acordo com os decretos nº 5.478/2005 e nº 5.840/2006, foi dado início à implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA na então Escola Agrotécnica Federal de Machado. A partir de dados levantados junto à secretaria do campus e por meio das entrevistas realizadas, foram ofertados dois cursos PROEJA: o curso técnico em informática integrado ao ensino médio – PROEJA e o curso técnico em alimentos integrado ao ensino médio – PROEJA.

A escolha pelo tipo de curso a ser ofertado se deu muito em decorrência das características inerentes ao programa PROEJA. Mesmo com uma cultura da escola de ao longo do tempo ofertar cursos voltados para a agropecuária, foi necessário pensar no tipo de público que iria frequentar o PROEJA. Pensar que esses sujeitos não teriam condições de fazer esse curso no período diurno em virtude de que estariam trabalhando e pensar na estrutura que a escola tinha à época para poder oferecer o PROEJA.

E4: Então a gente tinha lá as ofertas. Eu acho que talvez uma tendência natural seria de agropecuária ou agricultura ou zootecnia. Isso não foi possível, até porque era muito difícil conceber a ideia de que houvesse um curso com essas características que dependiam muito da unidade produtiva, ofertar ele noturno. É isso pesou bastante.

E4: Então o que surgiu como possibilidade que é uma espécie de derivação desses cursos.

E4: E aí bastante/grande parte da comunidade queriam ofertar durante o dia e eu falei: olha! tudo bem a gente pode ofertar durante o dia mas acho que a gente tá esquecendo de uma característica importante que é a gente trabalhar com o público que trabalham durante o dia.

É possível perceber que diante desse cenário, conforme destacada na fala do gestor, o caminho foi ofertar cursos que derivassem das áreas que já haviam tido cursos ofertados pela escola.

E4: não é à toa. Porque existe aí uma derivação dos cursos de agropecuária para área de processamento de alimentos. E mais essa vontade aí dos professores da área de tá se envolvendo nesse tema.

Ofertar um curso noturno faz com que seja necessário pensar nos acessos dos alunos à parte prática da área profissionalizante. Esse foi outro fator que contribuiu para a escolha dos cursos de alimentos e informática a serem ofertados na modalidade PROEJA pela escola.

E4: Bom já que vai ser à noite e aí surge de novo esse questionamento: Tem lá que ir na horta, ir no milharal, ir no cafezal, e ir nos bois e nas vacas e tal... Como você vai fazer isso à noite? Então daí que foi a decisão de partir para área de alimentos que envolve muito mais laboratórios, laticínios. Mas eu repito também houve o esforço ali uma vontade dos professores da área de gostarem do tema.

O curso de informática já havia uma estrutura pronta de curso em virtude de que a instituição já ofertava este curso para alunos da educação básica. Dessa forma, a oferta do curso técnico em informática na modalidade PROEJA também se encaixa dentro das justificativas inerentes ao de alimentos. A escolha se deu em virtude de ser curso noturno, tipo específico de público, laboratórios que poderiam ser acessados à noite, parte pedagógica já estruturada, a existência de corpo docente na instituição para atuar nesse curso e a atratividade do curso pela região.

E7: E na época tinha o porquê do curso técnico em informática eram uma soma de alguns fatores. Um deles a disponibilidade de professores e aí com a estrutura que nós tínhamos pra oferecer.

E7: A atratividade do curso. Que eu lembro que na época a informática foi uma das escolhidas por causa disso, era um curso muito atrativo. Todo mundo tava querendo estudar informática.

No site da reitoria do IFSULDEMINAS se encontram os projetos pedagógicos e as resoluções de criação dos cursos criados pelo campus, disponíveis para consulta pública. Desses documentos foram extraídas informações sobre estes dois cursos que passaremos a detalhar nesta sequência.

Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio – PROEJA:

O curso técnico em alimentos integrado ao ensino médio, na modalidade PROEJA teve sua primeira turma ofertada no ano de 2008. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), conseguido junto à secretaria do campus, o número de vagas oferecido seria de 40 vagas anuais. O curso teria duração de três anos e seria ofertado no período noturno. Quanto aos requisitos de acesso, de acordo com o que consta no PPC do curso, para ingressar no curso o aluno deveria ter idade mínima de 18 anos, não possuir o ensino médio completo, apresentar certificado de conclusão do ensino fundamental e submeter-se ao processo seletivo, conforme edital.

De acordo com o PPC uma das justificativas para que a instituição ofertasse o curso técnico em alimentos, na modalidade PROEJA, era a grande demanda para educação de jovens e adultos em virtude das taxas de abandono tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio no Brasil. Um outro aspecto, ainda de acordo com o PPC do curso, que justificava essa oferta de curso voltado para a área de alimentos, era que o a economia da região Sul do Estado de Minas Gerais, onde se localiza a escola e o IFSULDEMINAS, estava voltada para a produção agrícola e agroindustrial, tendo o café como base produtiva e maior gerador de emprego e renda na região. Sendo assim, a oferta deste tipo de curso poderia abranger e atender às necessidades e as demandas desta região.

Ainda de acordo com o PPC, as justificativas para a oferta do curso vão ao encontro da quantidade de demanda por produtos alimentícios na região e da necessidade de mão de obra qualificada para atuar na área.

Ressalta-se, ainda, que o Campus Machado está situado em uma região onde existe grande quantidade de matéria-prima a ser transformada e, havendo comprovada demanda para os produtos, o instituto procura contribuir com o incremento da produção agroindustrial e, conseqüente, desenvolvimento do Sul de Minas, por meio da formação de profissionais capacitados para atuar no setor alimentício. Entre as indústrias de

transformação, a de alimentos é a que mais se destaca no cenário sócio-econômico produtivo nacional. Com a evolução constante das empresas nesse setor, há a necessidade crescente de profissionais com domínio da ciência e tecnologia de alimentos processados (PPC de Alimentos – Campus Machado, 2011, p. 11)

De acordo com o PPC do curso, a matriz curricular estava organizada em regime anual, sendo o curso ofertado no período noturno, sendo 1.248 horas destinadas à formação básica, 1.216 horas destinadas à formação profissional e ainda 240 horas destinadas ao estágio supervisionado, totalizando assim uma carga horária de 2.704 horas.

Nesse contexto, o curso técnico em alimentos integrado ao ensino médio, PROEJA, foi oferecido de 2008 a 2011. Dessa forma, não foi possível coletar dados de matrículas junto à Plataforma Nilo Peçanha em virtude de que essa plataforma iniciou suas atividades a partir do ano de 2017.

Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – PROEJA:

O curso técnico em informática integrado ao ensino médio, na modalidade PROEJA, teve sua primeira turma ofertada no ano de 2009. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), conseguido junto à secretaria do campus, o curso teria duração de três anos e seria ofertado no período noturno. Quanto aos requisitos de acesso, de acordo com o que consta no PPC, para ingressar no curso o aluno deveria ter idade mínima de 18 anos, não possuir o ensino médio completo, efetuar apresentação do certificado de conclusão do ensino fundamental e submeter-se ao processo seletivo, conforme edital.

De acordo com o PPC, uma das justificativas para que a instituição ofertasse o curso técnico em alimentos, na modalidade PROEJA, era a grande demanda para educação de jovens e adultos em virtude das taxas de abandono tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio no Brasil. Sendo assim, a oferta desse tipo de curso poderia abranger e atender às necessidades e as demandas desta região.

Conforme explicita o PPC do curso técnico em informática integrado ao ensino médio – PROEJA, o curso seria oferecido, conforme legislação vigente, possuindo uma base comum constituída de matérias e disciplinas obrigatórias do ensino médio, e, ainda, uma parte profissionalizante da área de informática. Ainda de acordo com esse documento, o curso teria duração de três anos, sendo 1.248 horas para a

formação básica, 1.088 horas para a formação profissional e 240 horas para estágio supervisionado, totalizando 2.576 horas.

Nesse contexto, o curso técnico em informática integrado ao ensino médio, PROEJA, foi oferecido de 2009 a 2012. Dessa forma, não foi possível coletar dados de matrículas junto à Plataforma Nilo Peçanha em virtude de que essa plataforma iniciou suas atividades a partir do ano de 2017.

4.4.3 Campus Muzambinho

A cidade de Muzambinho, que abriga o Campus Muzambinho, está localizada na região Sul do estado de Minas Gerais. Sua população está estimada em 21.891 habitantes (IBGE, 2024). Segundo o portal da prefeitura de Muzambinho (2024), a região teria sido habitada, antigamente, por negros que deram início ao povoado, desenvolvido graças à boa qualidade das terras para a agricultura. Com a formação do arraial, o povoado ficou conhecido pelo nome de São José da Boa Vista, sendo outra denominação São José da Boa Vista do Cabo Verde. De acordo com a tradição, o nome da cidade se originou da palavra mocambo ou mocambinho, isto é, moradia utilizada pelos negros escravos fugitivos.

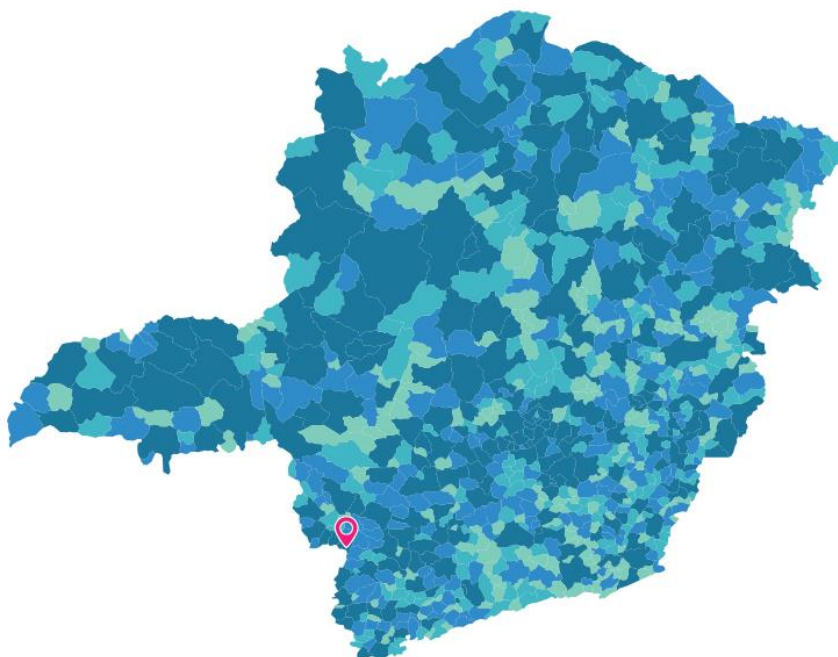


Figura 21 - Localização do município de Muzambinho
Fonte: IBGE, 2024

O IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho tem sua origem em 31 de dezembro de 1948, quando foi entregue à União uma gleba de terra necessária para a instalação de uma instituição de educação voltada para a agropecuária. (IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho, 2023).

Porém, anterior a esse período, várias outras instituições de ensino já haviam sido criadas na cidade de Muzambinho, conforme relata Lívia Carolina Vieira em sua tese de doutorado intitulada *História da educação agrícola do Sul de Minas Gerais: Escola Agrícola de Muzambinho (1948 -1985)*. Em 1901, de acordo com a Lei 145, foi promulgado pela Câmara Municipal de Muzambinho a criação do Lyceu de Muzambinho. De acordo com a autora, o Lyceu ofertou curso de duração de três anos e contava com as disciplinas de português, francês, geografia, aritmética, desenho linear, trabalho de agulhas e noções de literatura nacional. No início o Lyceu ofertou curso primário e em 1906 passou a ofertar curso normal. (Vieira, 2016).

Em 1920 outra instituição de ensino foi trazida para Muzambinho, o Patronato Agrícola Lindolfo Coimbra, fundado em 30 de novembro de 1920. O objetivo do patronato agrícola era ofertar educação aos jovens desvalidos. O patronato era especializado em um tipo de assistência pedagógica profissionalizante e voltado para o ensino de atividades agrícolas. (Vieira, 2016).



Figura 22 - Patronato Agrícola de Muzambinho
Fonte: Museu Municipal Francisco Leonardo Vieira²⁶

²⁶ Respeitando a originalidade da fonte foi mantida na legenda a descrição da fonte original da imagem que se encontra na tese de doutorado *História da educação agrícola do Sul de Minas Gerais: Escola Agrícola de Muzambinho (1948 -1985)*, de Lívia Carolina Vieira (2016).

As instituições voltadas para o ensino agrícola, de acordo com o político Magalhães Alves, deveriam fornecer um ofício profissional “que atendesse, educasse e fizesse trabalhar todos estes pequenos mendigos que perambulam pelas nossas vias públicas (Magalhães apud Soares, 2008). De acordo com Vieira (2016), o Patronato Agrícola de Muzambinho tinha as mesmas características dos demais patronatos criados pelo Brasil. Ele recebia alunos de muitas regiões do país, inclusive Rio de Janeiro e São Paulo.

Ao longo dos anos de sua história, a instituição esteve sempre ligada ao ensino agrícola (IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho, 2023).



Figura 23 – Imagem da escola de Muzambinho
Fonte: Portal do Campus. História do Campus Muzambinho.

De acordo com Vieira (2016), a criação da Escola Agrotécnica de Muzambinho foi resultado de um termo celebrado entre os governos da União e do estado de Minas Gerais em 22 de outubro de 1948, publicado no Diário Oficial da União de 23 de outubro de 1948. A escola foi criada em conformidade com o que diz o parágrafo 3º do Art. 18 da Constituição Federal de 1946:

Mediante acordo com a União, os Estados poderão encarregar funcionários federais da execução de leis e serviços estaduais ou de atos e decisões das suas autoridades; e, reciprocamente, a União poderá, em matéria da sua competência, cometer a funcionários estaduais encargos análogos, provendo às necessárias despesas. (Constituição de 1946, art. 18).

Em julho de 1949 teve início a construção da escola. Já na primeira quinzena de fevereiro de 1952 foram realizadas as inscrições para o primeiro vestibular do Curso de Iniciação Agrícola, com previsão do início das aulas para o mês de março daquele mesmo ano. Ao todo se inscreveram 453 candidatos, sendo que foram classificados um total de 142 candidatos.

Enfim o dia da inauguração chegou, em 22 de novembro de 1953. O evento de inauguração da Escola Agrotécnica de Muzambinho contou com presenças ilustres como a do então Presidente da República, Getúlio Vargas, acompanhado de uma comitiva. Entre os integrantes desta comitiva estavam Juscelino Kubitschek de Oliveira, Governador de Minas Gerais, Dr. João Cleóphas, Ministro da Agricultura, Dr. Tancredo Neves, Ministro da Justiça, Senador Assis Chateaubriand, Deputado Lycurgo Leite Filho, Dr. Renato Costa Lima, representante do Governo do Estado de São Paulo (IFSULDEMINAS-Campus Muzambinho, 2023).



Figura 24 - Autoridades presentes na inauguração da escola
Fonte: acervo IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho²⁷

Ao longo dos anos a instituição recebeu três denominações: de 1953 a 1964, Escola Agrotécnica de Muzambinho; de 1964 a 1979, Colégio Agrícola de

²⁷ Respeitando a originalidade da fonte foi mantida na legenda a descrição da fonte original da imagem que se encontra na tese de doutorado *História da educação agrícola do Sul de Minas Gerais: Escola Agrícola de Muzambinho (1948 -1985)*, de Livia Carolina Vieira (2016).

Muzambinho; então, por meio do Decreto nº 83.935/1979, recebeu o nome de Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho. (IFSULDEMIINAS-Campus Muzambinho, 2023).

Em 2008, a partir da Lei nº. 11.892/2008, que transformou as escolas federais em institutos federais, a Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho passou também a compor, juntamente com as ex-escolas agrotécnicas de Inconfidentes e Machado, o IFSULDEMINAS.

O IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho, oferece, atualmente, cursos em nível técnico e superior, os quais podem ser desenvolvidos em modalidades presenciais ou a distância. São três cursos técnicos integrados ao ensino médio, sete cursos técnicos subsequentes, uma especialização, três cursos de graduação com titulação de bacharelado e licenciatura, cinco cursos de pós-graduação e vários cursos técnicos na modalidade a distância (IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho, 2023).

O Campus apresentou no ano de 2022, um total de 10.754 matrículas. A tabela 5 apresenta, a partir de dados coletados junto à Plataforma Nilo Peçanha, a evolução crescente de matrículas ao longo dos últimos seis anos nos cursos oferecidos pelo Campus Muzambinho.

	2018	2019	2020	2021	2022
Campus Muzambinho	9.149	6.897	7.55	9.374	10.754

Tabela 5 – Número de matrículas nos últimos anos

Fonte: elaborada pela autora partir de dados coletados junto à Plataforma Nilo Peçanha

É preciso destacar que no ano de 2008 a instituição, para atender ao Decreto nº. 5.478/2005 e o Decreto nº. 5.840/2006, deu início à implementação de uma nova modalidade de curso, o PROEJA. Esse curso merece destaque e será descrito de forma minuciosa logo mais abaixo.

Atualmente, a escola possui a cooperativa que, além de oferecer as condições para aprendizagem da doutrina e dos mecanismos cooperativistas, propicia condições para comercialização do excedente de produção, cuja renda é revertida para a manutenção dos projetos agropecuários.

A instituição ao longo de sua história se transformou para atender as demandas locais, regionais e atender às propostas e políticas e educacionais. Sua transformação é nítida aos olhos de todos.

4.4.3.1 O PROEJA na Escola Agrotécnica de Muzambinho (Campus Muzambinho)

No ano de 2008, a instituição, a partir do Decreto nº. 5.478/2005 e do Decreto nº. 5.840/2006, começa a implementação de uma nova modalidade de curso, o PROEJA. O primeiro curso nessa modalidade a ser criado foi o Técnico em Edificações, a partir da Resolução nº 009/2008, de 11 de setembro de 2008, conforme consta na página disponível no portal da Reitoria do IFSULDEMINAS, no histórico das resoluções do instituto. Ainda de acordo com as informações dessa página o curso Técnico em Alimentos, na modalidade PROEJA, é criado a partir da Resolução nº 030/2010, de 31 de março de 2010.

Os cursos foram criados para atender a determinação do decreto de criação do PROEJA e para buscar atender a uma demanda local e regional.

E8: eu acho que assim pelo próprio perfil da cidade, da comunidade local, a gente entendeu que eram áreas que ia haver uma demanda grande.

E8: E o de alimentos a gente entendia assim, que tinha muito bar, muito restaurante, muita fabriqueta, hospital e que talvez houvesse essa demanda e haver esse interesse.

No próprio projeto pedagógico do curso de alimentos se encontra a justificativa para a criação do curso em virtude da existência de empresas que demandavam por indivíduos com essa formação e assim poder contribuir com a empregabilidade da população de jovens e adultos da região.

Justifica-se ainda a criação do curso, como forma de buscar novas possibilidades de empregabilidade e de ações empreendedoras, para a população economicamente ativa da região (Projeto Pedagógico do Curso, 2013, p. 14)

A instituição procurou fazer uma pesquisa junto à comunidade local e cidades vizinhas para ver qual tipo de formação era de maior demanda pela região.

E9: nós fizemos uma pesquisa, quando foi anunciado que nós teríamos que implantar, nós fizemos uma pesquisa e o curso mais procurado foi o de edificações. E depois o de alimentos. Teve o de administração que, vamos dizer assim, teve bastante pontuação, mas esses dois destacaram

Dessa forma, teve início a oferta do curso técnico em edificações integrado ao ensino médio na modalidade PROEJA e do curso técnico em alimentos integrado ao ensino médio na modalidade PROEJA.

A tabela 6, apresenta o número de matrículas no PROEJA no Campus Muzambinho nos últimos seis anos. Esses dados foram coletados junto à Plataforma Nilo Peçanha.

	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Campus Muzambinho	101	5	0	0	0	0

Tabela 6 – Número de matrículas no PROEJA

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados coletados junto à Plataforma Nilo Peçanha

É possível visualizar a partir da tabela 6 que o número de matrículas no curso PROEJA caiu drasticamente de 2017 para 2018 e que do período de 2019 a 2022 não há mais alunos matriculados no PROEJA, o que demonstra não haver mais a oferta do PROEJA nesta instituição.

Cada um dos cursos ofertados possuía suas próprias especificidades o que passaremos a conhecer de forma mais detalhada a partir de agora.

Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio – PROEJA:

O curso técnico em alimentos integrado ao ensino médio foi criado pela Resolução nº 30, de 31 de março de 2010 (Portal do IFSULDEMINAS, 2023). No ano de 2013 há uma reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso, aprovada pela Resolução nº 79/2013, de 16 de dezembro de 2013. As informações específicas do curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio – PROEJA foram extraídas desse PPC, aprovado por essa Resolução nº 079/2013, e estão disponíveis para

consulta on-line no portal da Reitoria do IFSULDEMINAS, no histórico das resoluções²⁸.

De acordo com o PPC disponível para consulta pública no site da Reitoria do IFSULDEMINAS, o curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio foi criado com a finalidade de ampliar a oportunidade de educação profissional para jovens e adultos, dando a possibilidade a eles de atuar na área de manipulação e conservação de produtos de origem vegetal, animal (cárneo e lácteos), considerando programas profiláticos, higiênicos e sanitários. O curso também tinha a finalidade de oferecer uma formação que desse condições aos indivíduos de poder atuar na implantação e gerenciamento de programas de controle de qualidade na produção agropecuária e agroindustrial. (IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho, 2013).

Ainda de acordo com o PPC, o curso se estruturava dentro do eixo tecnológico na Produção Alimentícia com habilitação em Técnico em Alimentos. O período de funcionamento do curso seria noturno, sendo ofertadas anualmente 40 vagas. De acordo com dados levantados junto à secretaria do campus, o curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA teve ofertada sua primeira turma no ano de 2008.

A carga horária, de acordo com a matriz do curso, era dividida como segue:

	HORAS
Núcleo de Formação Básica	1.200
Núcleo Tecnológico	1.200
Estágio Curricular	120
Total	2.520

Quadro 12 – Carga horária do curso Técnico em Alimentos – PROEJA
Fonte: matriz do Projeto Pedagógico do Curso – Portal IFSULDEMINAS

O ingresso no PROEJA acontecia mediante alguns requisitos específicos, de acordo com o que estabelecia o decreto de criação do programa pelo Governo Federal. Dessa forma, ficou estabelecido no PPC que poderia ingressar no curso aqueles que possuísssem os seguintes requisitos:

- 1º. Comprovante, certificado, declaração ou atestado de conclusão do Ensino Fundamental na modalidade EJA e idade igual ou superior a 18 anos completos.

²⁸ Portal do IFSULDEMINAS. Histórico das Resoluções <
https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/Conselho_Superior/_resolucoes/2013/resolucao79.pdf>

2º. Comprovante, certificado, declaração ou atestado de conclusão do Ensino Fundamental regular e idade igual ou superior a 18 anos completos. (Projeto Pedagógico do Curso, 2013, p. 16).

O curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA foi oferecido pela instituição, de acordo com dados coletados junto à secretaria do campus, de 2008 a 2015, no período noturno. Não há dados de matrícula sobre esse curso na plataforma Nilo Peçanha, visto que a plataforma começou a publicar esses dados somente a partir do ano de 2017 e o curso encerrou suas ofertas no ano de 2015.

Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio – PROEJA

O curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio foi criado pela Resolução nº 9, de 11 de setembro de 2008. No ano de 2013 há uma reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso, aprovado pela Resolução nº 80, de 16 de dezembro de 2013. As informações específicas do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio – PROEJA foram extraídas desse PPC aprovado por essa Resolução nº 080/2013, documentos que se encontram disponíveis para consulta on-line no portal da Reitoria do IFSULDEMINAS, no histórico das resoluções.²⁹

De acordo com o PPC, o curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio – PROEJA foi criado com a finalidade de ampliar a oportunidade de educação profissional para jovens e adultos. A intenção era dar a esses jovens e adultos a possibilidade de orientar e coordenar a execução de serviços de manutenção de equipamentos e instalações em edificações, seguindo as normas técnicas de segurança e legislação específica. (IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho, 2013).

Ainda de acordo com o PPC, o curso teria duração de dois anos, contemplando um total de oitenta vagas, divididas em duas turmas de quarenta alunos. O eixo tecnológico seria o de Infraestrutura com habilitação em Técnico em Edificações. O período de funcionamento do curso seria noturno, sendo ofertado anualmente 80 vagas.

A Carga horária de acordo com a matriz do curso era dividida como segue:

²⁹ Portal do IFSULDEMINAS. Histórico das Resoluções. https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/Conselho_Superior/resolucoes/2013/resolucao80.pdf

	HORAS
Núcleo de Formação Básica	1.200
Núcleo Tecnológico	1.200
Estágio Curricular	120
Total	2.520

Quadro 13 – Carga horária do curso Técnico em Edificações - PROEJA
Fonte: Matriz do Projeto Pedagógico do Curso – Portal IFSULDEMINAS

O ingresso no PROEJA acontecia mediante alguns requisitos específicos, de acordo com o que estabelecia o decreto de criação do programa pelo governo federal. Dessa forma, ficou estabelecido no PPC que poderiam ingressar no curso aqueles que possuísssem os seguintes requisitos:

- 1º. Comprovante, certificado, declaração ou atestado de conclusão do Ensino Fundamental na modalidade EJA e idade igual ou superior a 18 anos completos.
- 2º. Comprovante, certificado, declaração ou atestado de conclusão do Ensino Fundamental regular e idade igual ou superior a 18 anos completos. (Projeto Pedagógico do Curso, 2013, p. 16 e 17).

De acordo com dados levantados junto à secretaria do campus, o curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA teve sua primeira oferta no ano de 2009. O curso era ofertado no período noturno e sua última turma foi ofertada no ano de 2018. A tabela 7 apresenta alguns dados de matrículas no curso Técnico em Edificações, modalidade PROEJA, extraídos da Plataforma Nilo Peçanha.

	2017	2018	2019	2020	2021	2022
<i>Técnico em edificações - PROEJA</i>	101	5	0	0	0	0

Tabela 7 – Quantidade de matrículas no PROEJA

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados coletados junto a Plataforma Nilo Peçanha

É possível visualizar, a partir da tabela 7, que no último ano de oferta do curso técnico em edificações, modalidade PROEJA, o número de alunos matriculados caiu para 5 (cinco) e conseqüentemente não houve mais matrículas nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022, chegando então o curso a encerrar sua oferta para a sociedade.

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: COMPREENDENDO E DISCUTINDO OS CONTRAPONTO DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA

Este capítulo contempla a interpretação e a discussão dos eixos identificados a partir da análise de conteúdo das entrevistas, procurando articular essa discussão no contexto da educação de jovens e adultos no Brasil sempre com o olhar sobre o PROEJA e sobre as políticas públicas.

Também, neste capítulo foi feita uma análise da implementação do PROEJA nos três campi a partir do modelo lógico de avaliação de políticas públicas.

Dessa forma, as análises e discussões tecidas ao longo deste capítulo, apresentam respostas para as indagações estabelecidas nesta tese.

5.1 IMPLEMENTAÇÃO E IMPLANTAÇÃO

Importante reforçar que o objetivo desta tese se concentra em compreender a implantação da proposta política do PROEJA e estudar e descrever o seu processo de implementação em três campi. Deste modo, se torna importante, nesse momento, trazer a definição dessas duas palavras – “implantação” e “implementação”.

“Implantação” e “implementação” são duas palavras bem parecidas, porém cada uma delas possui um significado diferente dentro do contexto de administração pública e de políticas públicas. Primeiramente, vamos analisar as definições das palavras “implantar” e “implementar” a partir do que traz o dicionário *Michaelis*. O dicionário *Michaelis*³⁰ é uma plataforma on-line do portal Uol disponível para consulta.

De acordo com o dicionário *Michaelis*, a palavra “implantar” significa:

1. Plantar(-se) alguma coisa em outra, arraigar(-se), enraizar(-se), inserir(-se): O arbusto finalmente implantou suas raízes. A paineira implantou suas raízes em solo fértil. Implantara-se uma samambaia no tronco carcomido.
2. Alçar e/ou prender ao topo de; arvorar, hastear, içar: Implantou a bandeira nacional.
3. Adotar, estimular ou fomentar o desenvolvimento de (alguma coisa ou de si mesmo); fixar(-se), inaugurar(-se): O que essa gente mais faz é implantar modismos. Implantou-se entre eles uma sólida e duradoura amizade.
4. Dispor algo (edificações e elementos construídos) em determinada área: Implantar um conjunto habitacional. Implantaram sistemas

³⁰ Dicionário Michaelis. Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE>>.

de água e esgoto no vilarejo. 5. Fixar residência em; alojar-se, instalar-se: Grande leva de imigrantes ali se implantara. 6. MED Introduzir algo (implante, dispositivo eletrônico, bolsa gelatinosa etc.) no organismo: O cirurgião implantou o coração artificial com muita habilidade. Implantaram-lhe um fígado novo. 7. INFORM V implementar, acepção 3. (IMPLANTAR, *Dicionário on-line Michaelis*, 2023).

De acordo com o dicionário *Michaelis* a palavra “implementar” significa:

1. Pôr em execução; fazer o implemento de; efetuar, executar, fazer: O governo deve implementar a reforma da educação. 2. Prover ou suprir de implemento(s): O novo diretor implementou o laboratório de ciências. 3. Elaborar (programa ou conjunto de programas); implantar. (IMPLEMENTAR, *Dicionário on-line Michaelis*, 2023).

Analisando as duas palavras no contexto gramatical, de acordo com o site “Português: o seu site da língua portuguesa”³¹, pode-se encontrar definições distintas para elas:

“[...] **implantação (implantar + sufixo ação)**: substantivo feminino que significa ato ou efeito de implantar, fixar, enraizar, introduzir, estabelecer, elevar, hastear, içar. **Implementação (implemento + sufixo verbal – ar)**: substantivo feminino que significa *pôr em prática, executar ou assegurar a realização de alguma coisa.*” (Portal do site português, 2023, grifo nosso).

Exemplos de implantação:

- A implantação da nova regra depende da aprovação de todos os trabalhadores;
 - O diretor deverá implantar 10 novas ações de melhorias dentro dos próximos 12 meses;
 - O prefeito irá implantar 10 postos de coleta seletiva no período de 1 ano.
- Implantação, sufixo feminino que significa introduzir algo, estabelecer algo.

Exemplos de implementação:

- Novo programa de melhoria contínua, 5 Sensos, será implementado na empresa;
- A escola implementou um programa de esportes para todos os alunos e servidores;
- A Rede Federal de Ensino implementou, a partir de 2005 e com base no Decreto nº 5.478/2005, o PROEJA.

Nesse contexto, podemos chegar à compreensão de que implantar é igual a plantar, inserir, introduzir, inaugurar. Implementar está ligado a executar, pôr em prática. Assim, “implantar” significa “iniciar” alguma coisa, enquanto que “implementar”

³¹ Portal do site “Português: o seu site da língua portuguesa”. Disponível em: <<https://www.portugues.com.br/>>.

significa “pôr essa coisa em prática”. Uma lei, por exemplo, é primeiramente implantada (a lei começa com uma ideia que deve ser aprovada) e, ao ser aprovada, ela é implementada (a lei é posta em prática, é executada).

Outro exemplo que podemos usar para elucidar ainda mais essas diferenças é a seguinte: “o prefeito vai implantar hospitais” (vai criar o projeto dos hospitais) e “o prefeito vai implementar os hospitais do projeto” (vai executar o projeto, vai colocá-lo em prática, vai construir os hospitais).

Em resumo, a implementação é a fase crucial em que os planos e estratégias são colocados em prática. Ela se refere ao processo contínuo e dinâmico da execução das políticas públicas após a sua formulação. Envolve a aplicação prática das ações dos planos e estratégias para alcançar os objetivos estabelecidos e definidos na elaboração da política. Quanto à implantação, se refere ao processo inicial de estabelecimento de uma nova política pública. Essa fase, considerada inicial, consiste na preparação, estabelecimento e organização das estruturas e procedimentos necessários para se lançar a nova política pública.

Quando analisamos a implantação e implementação voltando o olhar para o PROEJA, podemos compreender da seguinte forma: O Governo Federal implantou o PROEJA e a Rede Federal de Educação Tecnológica foi responsável por seu processo de implementação.

O artigo “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”, escrito por Jefferson Mainardes, colabora para reforçar as definições trazidas até o momento, porém, agora, analisadas também a partir do campo das políticas educacionais. É importante esclarecer que o artigo escrito por Mainardes procura discutir as contribuições da “abordagem do ciclo de políticas” que foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores como Richard Bowe.

Assim, para Ball e Bowe (1992), no início de suas definições o processo político é constituído por “três facetas” ou “arenas políticas”, que são: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Essas políticas são definidas pelos autores da seguinte forma:

Primeira faceta, a “**política proposta**”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “**política de fato**” constituía-se pelos

textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. (Mainardes, 2006, p. 49, grifo nosso).

É possível notar a diferença entre implementação e implantação na “abordagem do ciclo de políticas” estabelecido por Ball e Bowe descrita acima por Mainardes quando analisamos as definições de “política de fato” e “política em uso”. A “política de fato” é definida como sendo os textos políticos e legislativos, ou seja, o que se é discutido e gerado em forma de documento, decretos, leis, em assembleias, reuniões e plenárias e aprovado por alguém ou grupo de pessoas. Esse momento é considerado no processo do ciclo de políticas como sendo o ato de implantar. Ao analisarmos a “política em uso”, compreendemos que é caracterizada como sendo o ato de executar ou colocar em prática o processo de implementação do que se foi aprovado no ciclo anterior.

5.2 DISCUSSÕES DOS EIXOS

A partir de agora serão tecidas as discussões das categorias que foram agrupadas nos seguintes eixos:

Eixo 1: Da implementação do PROEJA

Eixo 2: Apoio financeiro ao programa

Eixo 3: Ações para fortalecer o PROEJA e evitar a resistência quanto ao programa

As análises tecidas serão construídas com base nas informações coletadas junto às entrevistas dos gestores e nos questionários aplicados aos docentes. A partir dos dados dos questionários foram gerados gráficos que estão descritos e detalhados no item 3.2.2.1 desta tese.

Dentro de cada eixo serão discutidas as ações que ocorreram em cada um dos campi, buscando descrever assim como se deu todo o processo de implementação do PROEJA. Ainda dentro destas discussões, serão feitas análises e discussões comparativas, na tentativa de compreender como cada um dos campi agiu e propôs melhorias para implementar o PROEJA.

5.2.1 Eixo 1: Da implementação do PROEJA

Neste item procura-se compreender as categorias contempladas no eixo 1. A descrição e organização do agrupamento dos códigos e categorias que deram origem a este eixo se encontram de forma detalhada no Apêndice II.

A implementação, conforme já destacado nesta tese, de acordo com Souza (2006), compõe uma das etapas do ciclo de políticas públicas. Segundo Kingdon (1994) e Kelly e Palumbo (1992), a implementação consiste na operacionalização da política em planos, programas e projetos, ou seja, é a política pública sendo colocada em prática. Cabe também destacar que a implementação da política pública pode ser avaliada para assim compreender o seu processo de execução.

Conforme já destacado, para Bowe e Ball (1992) a implementação de uma política educacional é uma das arenas do contexto de formulação de uma política. Para os autores, a implementação é o contexto da prática, é onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Para os autores, os professores e demais profissionais, no contexto da prática, assumem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolar, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles veem como suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. (Bowe et al., 1992, p. 22).

O estudo da implementação de políticas públicas pode ser considerado como um campo de análise que busca olhar para o momento da “materialização” ou concretização das políticas (Lotta, 2019). Ainda de acordo com a autora, é por conta de sua natureza que os estudos sobre a implementação são vertentes mais recentes na análise de políticas públicas. Lotta (2019) ainda destaca que as políticas públicas são compostas por múltiplos processos e são atividades contínuas que requerem tomada de decisão e a implementação é uma parte desse processo, também ela exigindo decisões.

A implementação de um curso envolve uma série de interpretações e reinterpretações que dão origem à necessidade de estruturação de variáveis para que se possa cumprir o que está proposto no contexto da produção da nova política

pública. É possível elencar algumas dessas variáveis: tipo e perfil do corpo docente, estrutura física de sala de aula, estrutura física de laboratório prático (se necessário), adequação da carga horária, horário de oferta – noturno ou diurno de acordo com o perfil do aluno –, tipo de curso a ser ofertado, elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), material didático, treinamento e qualificação do corpo docente, reuniões com corpo docente, aprovação do PPC, entre outras variáveis.

Antes de analisar essas variáveis, é preciso destacar que no início da fase da implementação há um momento em que acontece a comunicação da criação da nova política. No caso do PROEJA, alguns gestores entrevistados relataram como foi esse momento.

E2:[...] O PROEJA, eu, na verdade, eu tomei ciência do PROEJA eu tava participando de um evento em Brasília, eu não me lembro se era um evento de diretores de ensino, talvez fosse, sabe. E naquele dia eles tinham publicado o Decreto [...] E tava um “frison” ali no grupo né, naqueles servidores e uma indignação inclusive. Porque eles tinham uma indignação. Porque eles falavam assim: “Como é que o Governo pode propor um ensino médio? Do mesmo valor de um ensino médio, com uma carga horária diferente?”

E1: Eu não lembro a forma como chegou, não lembro. Mas, mas, possivelmente, possivelmente deve ter vindo como um decreto de criação, deve ter sido um decreto de criação. [...] o gestor ele tem que ficar atento, às vezes, à formulação da política no nível macro, entendeu [...]

E4: Foi via ofício. Isso eu lembro. Quer dizer como mais uma das determinações de Brasília, né? Eu te confesso que é assim. Essas coisas não, não chegavam de forma muito agradável. Quer dizer, era assim, “olha tem que fazer”. E isso “tem que fazer” já vinha um histórico. Que não era, não era nem muito recente dessa coisa do “tem que fazer” de Brasília e aí muda política, aí tem que fazer outra coisa e tal e então assim até minha equipe mesmo enxergava isso como mais uma tarefa a ser feito em Brasília.

E9: Na época nós tivemos uma reunião dos diretores e aí foi colocado esse programa e de uma maneira assim, bastante, vamos dizer assim, incisiva e de que a gente assumisse esse programa. Então, assim de início foi um choque para a maioria dos diretores que lá estavam ...é... ofertar este tipo... essa modalidade de ensino, porque era uma situação que o Estado fazia. Então não era, vamos dizer assim, aparentemente uma responsabilidade nossa. Mas o que eu disse assim lá na reunião é que nós não conhecíamos essa realidade do PROEJA e precisávamos testar pra ver se realmente era bom ou não, antes de falar qualquer coisa, porque tudo o que a gente estava fazendo era uma coisa que nós não tínhamos prática.

É possível perceber que não houve um preparo anterior para a introdução dessa nova política pública. As fases denominadas “agenda” e “formulação”, em que foram definidos os temas prioritários a serem tratados pelo Estado e planejadas as

políticas a serem executadas (Lotta, 2019) pela Rede Federal, não haviam sido discutidas ou pensadas junto daqueles que seriam os executores dessa proposta.

O processo de implementação não é rápido e é necessário o envolvimento da comunidade escolar e da comunidade externa (sociedade) em sua execução. Tudo deve funcionar como uma engrenagem. Se algo não é executado com uma certa eficácia, por conta de tempo ou *modus operandi*, haverá uma falha dentro do processo de implementação ou durante a oferta do curso.

Conforme destacado anteriormente, a implementação requer interpretar, reinterpretar, estruturar e tomar decisões para estruturar variáveis importantes para o curso. A primeira variável a ser analisada está voltada às primeiras **ações que foram feitas para estruturar o curso** considerando o momento em que os gestores foram comunicados da obrigatoriedade da oferta do PROEJA pelos seus decretos de criação.

Os gestores da escola de Inconfidentes destacaram que a primeira ação referente à estruturação do curso se deu em **pensar na questão da demanda**. Pensar e refletir **sobre qual tipo de curso teria demanda** para que pudesse ser ofertado na modalidade PROEJA.

É possível perceber na fala do gestor que a escolha do tipo de curso também se deu muito em virtude de não demandar tanta infraestrutura para sua oferta e os professores já estarem familiarizados com esse tipo de curso em virtude de já existir nessa escola um projeto ligado ao tipo de curso a ser ofertado na modalidade PROEJA.

E1: “aí foram discutidas várias áreas, nós acabamos chegando nessa questão da oferta de um curso técnico integrado em administração. Mas, não só por conta da demanda, por conta também dos recursos, dos meios, que nós possuíamos”

E1: “É um curso que não demandava, por exemplo, laboratórios específicos, entendeu”

E1: “O nosso corpo docente, parte dele a gente já tinha esse projeto que tava em andamento aqui que era o do empreendedorismo, né, então tínhamos alguns profissionais envolvidos com esta área de administração, tá certo, já tínhamos o projeto de empreendedorismo que culminava no final com a incubadora de empresas”

Também foi destacado por um gestor entrevistado a questão de **terem sido feitas reuniões com os sujeitos envolvidos no processo de oferta, como o coordenador e os professores**, como parte das primeiras ações para se estruturar a oferta do PROEJA.

E2: Foi realizada reunião com coordenador para se iniciar os primeiros passos, estruturar a oferta do curso, conversa com os professores, escolha do material didático para os professores trabalharem.

Na escola de Machado, os gestores relataram que as primeiras ações para se começar a estruturar a implementação do PROEJA se deram a partir da busca por **ajustar a carga horária destinada a esse curso**.

Há o relato que as primeiras ações se deram a partir de “dois movimentos”, um de encaixar toda a carga horária e outro de identificar a área técnica que iria ofertar o programa.

E4: assim eram dois movimentos: um era com os professores do propedêutico, que era assim: como encaixar em toda aquela carga horária, inclusive naquela época era extensa, muita extensa, e depois com os anos foi reduzido. Como encaixar uma carga horária num período tão curto? o que que vai ser cortado? o que que vai ser resumido? então isso foi... esse foi um movimento.

Também as primeiras ações foram ao encontro de **definir qual a área técnica iria “abraçar” a oferta desse curso**.

E4: O segundo movimento era identificar que área técnica iria abraçar essa causa e aí foi muito difícil! muito difícil! Como definir e tal. Aí, não foi por adesão num primeiro momento e a gente teve que fazer algumas discussões e tal.

Na escola de Muzambinho, os gestores relataram que as primeiras ações para se começar a estruturar a implementação do PROEJA se deram também a partir da busca por **organizar a carga horária para conseguir ofertar o curso**.

E8: “Então aquilo que te falei, primeiro a gente foi fazer a ginástica de reduzir aquela carga horária mais extensa, fazer ela caber num espaço de tempo menor e o contato ali com os professores.”

É possível perceber na fala dos entrevistados que fazer esse ajuste da carga horária do curso de Alimentos foi mais fácil em virtude da já existência da oferta de um curso de alimentos por esta instituição. Assim já havia uma infraestrutura pronta e um conhecimento adquirido ao longo do tempo pelo corpo docente.

Porém o curso de Edificações, por não haver experiência na área, pelo fato de a instituição não ter ainda oferecido esse tipo de curso, se tornou mais difícil de ajustar.

Ainda referente ao curso de Edificações, havia a questão de não haver infraestrutura previamente pronta, como laboratório para a aula prática, nem material específico.

E8: o curso de Alimentos, como a gente já tinha o curso em outras modalidades, foi mais fácil e a gente então, os professores da área técnica junto com os do ensino médio fizeram ali um acerto pra ver questão de carga horária, o que era mais importante colocar como carga horária presencial

E8: Agora o curso de Edificações foi mais complicado, porque além da gente não ter a experiência na área, a gente não tinha laboratório para as práticas, a gente não tinha material, não tinha conhecimento

Ainda dentro das primeiras ações para estruturar o curso foi necessário então **conseguir professor para atuar no curso**. Na época não havia um quantitativo grande de corpo docente na instituição. Essa questão só veio a mudar quando virou instituto. A instituição então, naquela época, trabalhava com professor substituto e esse foi o caminho seguido para poder ofertar os dois cursos na modalidade PROEJA.

Desta forma, como a escola já tinha uma experiência com relação à contratação de professor substituto, foi usado esse mesmo procedimento para estruturar os cursos de PROEJA, em especial o curso de edificações.

E8: “E aí a gente foi correr atrás de professor e na ocasião a gente tinha um esquema de professor substituto que funcionava bem na escola, a gente não contava com um corpo docente efetivo muito grande, pelo contrário havia uma falta muito grande e isso cresceu muito depois que virou Instituto.”

Ainda dentro do processo de organização da estrutura para implementar o PROEJA outra ação importante foi a de **elaborar o projeto pedagógico dos cursos a serem ofertados**. A elaboração do projeto pedagógico foi uma das primeiras ações para se implementar o PROEJA. Como não havia uma experiência de oferta desta modalidade de ensino, ou seja, oferta de cursos para jovens e adultos, a instituição buscou contato com outras instituições que já tinham experiência nesta modalidade para poder construir o projeto pedagógico e estruturar os cursos.

E9: “Os primeiros passos foi justamente isso aí, foi preparar o projeto pedagógico, e foi aí que nós pegamos o pessoal, levamos pra algumas instituições que tinha experiência, universidades que trabalhavam com essa modalidade, e aí nós já começamos a preparar a estrutura, [...]”

Posterior a esta ação já começou a preparar a estrutura física para ofertar os cursos, visto que o curso de edificações não tinha estrutura para esta modalidade.

E9: nós não tínhamos uma estrutura para isto. Então foi construído salas de aulas, foi construído o laboratório especificamente na área de edificações e o de alimentos não precisamos construir porque já tínhamos a agroindústria

É importante destacar que em virtude do PROEJA ser uma nova modalidade de educação a ser ofertada pela Rede Federal de Educação Tecnológica, esse processo de estruturação da oferta do curso se tornou um pouco mais complexo.

Moura e Henrique (2012) ratificam que é pouca ou quase nenhuma a experiência da Rede Federal de Educação Tecnológica no que se refere ao trabalho com a modalidade educação de jovens e adultos, o que resulta na limitação desse processo.

Ainda de acordo com Moura e Henrique (2012), um dos grandes desafios do programa era integrar três campos da educação que historicamente não são tão próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos.

A Rede Federal de Educação tinha uma experiência histórica na formação profissional técnica e desde a vigência da Lei 3.552/1959³² essas instituições passaram a oferecer cursos na última etapa da educação básica (Moura e Henrique, 2012), porém não tinha experiência na estruturação e oferta de educação para jovens e adultos. Alguns outros equívocos já foram destacados nesta tese sobre a gênese do PROEJA, no item 2.2.

Nas entrevistas os gestores também destacaram alguns pontos críticos sobre a implantação e implementação do PROEJA

E4: [...] Então, eu te confesso que assim não foi uma coisa recebida como uma política pública inclusiva, maravilhosa, até porque ninguém sabia direito como ia funcionar. Como é que você pode concentrar num período tão estreito, tão curto todas as disciplinas do propedêutico, mais o técnico para um público que tá totalmente fora e tal [...] Naquele momento foi mais uma decisão protocolar, protocolar na minha opinião, precisamos aceitar, assim como foi a desintegração do ensino médio a reintegração com a 5.154. Está vendo? Lá vem eles de novo querendo mudar tudo e tal. Mas eu acho que aí o que pegou de diferente foi isso: precisávamos nos estruturar para essa nova institucionalidade, então que venha o curso superior que venham as outras coisas. E não foram só essas, foram tantas outras até culminar nesse grande projeto dos Institutos Federais, que aí realmente a coisa explodiu [...].

³² Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação, Cultura e dá outras providências. Disponível em: < <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=3552&ano=1959&ato=d9aETQU5UMRRVT798> >

E4: [...] Como encaixar em toda aquela carga horária. Inclusive naquela época era extensa, muita extensa e depois com os anos foi reduzido. Como encaixar uma carga horária num período tão curto? O que que vai ser cortado? O que que vai ser resumido? Então isso foi esse foi um movimento [...].

E7: [...] E aí veio a obrigatoriedade e a nossa maior preocupação era atingir os 10% e oferecer novas vagas e se tentou buscar novas soluções, isso que eu já disse pra você, nós tentamos trazer o PROEJA para o centro da cidade, nós tentamos aprimorar questão do transporte para os alunos, outras ações foram a ampliação desse curso em termos de oferta, quais outros cursos a gente poderia ofertar que atraíam mais alunos para o Instituto [...].

E8: [...] Então aquilo que te falei, primeiro a gente foi fazer a ginástica de reduzir aquela carga horária mais extensa, fazer ela caber num espaço de tempo menor e o contato ali com os professores [...].

E9: [...] Os primeiros passos foi justamente isso aí, foi preparar o projeto pedagógico, e foi aí que nós pegamos o pessoal, levamos pra algumas instituições que tinha experiência, universidades que trabalhavam com essa modalidade, e aí nós já começamos a preparar a estrutura, porque nós não tínhamos uma estrutura para isto. [...] Agora, o complicado foi isso porque o tempo era curto e a gente tinha que preparar os projetos pra iniciar o curso logo [...].

Ao analisar o relato dos gestores é possível perceber que o processo de implantação e implementação do PROEJA gerou uma certa angústia e foi um desafio para eles administrarem e conseguirem estruturar as suas escolas para a oferta desse programa. A obrigatoriedade de se implementar o PROEJA até 2006, a obrigatoriedade da oferta de 10% das vagas para esse programa, a falta de docentes qualificados e a urgência em ter que acelerar a elaboração do projeto pedagógico, além de ter que gerenciar a carga horária do curso, foram pontos de dificuldade destacados pelos gestores.

Uma outra variável importante destacada nas entrevistas referentes a esse momento inicial de estruturação dos cursos na modalidade PROEJA foi quanto ao **tempo curto para estruturar o curso, visto que já tinha que ser implementado rapidamente.**

E9: “Agora o complicado foi isso porque o tempo era curto e a gente tinha que preparar os projetos pra iniciar o curso logo em seguida. Era no ano seguinte, mas era assim muito próximo.”

O decreto de criação do PROEJA se deu no ano de 2005 e em 2006 foi feito um novo decreto com maiores orientações, conforme já destacamos nesta tese. O primeiro, nº 5.478 de 2005, não cita um prazo estabelecido para que as instituições

ofertassem o PROEJA. Porém o decreto nº 5.840 de 2006 traz em seu art. 2º que as instituições federais de educação profissional deveriam ofertar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007. Ainda no parágrafo primeiro, art. 2º, do mencionado decreto é destacado que até o ano de 2006 as instituições federais de educação profissional tinham que reservar no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição para o PROEJA.

De fato, as primeiras ações para estruturar a oferta do PROEJA tinham um prazo curto para serem executadas, como foi destacado pelo gestor entrevistado. É possível compreender que algumas ações e decisões tomadas pelos gestores para escolher o tipo de curso e organizar material didático podem ter sido influenciadas por esse elemento, o prazo.

Fazendo uma comparação entre as primeiras ações para se estruturar a oferta do PROEJA é possível perceber alguns pontos em comum. Verifica-se na fala dos gestores que pensar no tipo de curso que seria ofertado foi uma das primeiras indagações que eles tiveram. Como o tempo era curto para se implementar o programa, é possível também perceber que as três escolas buscaram ofertar cursos que atendessem a demanda da região, mas para os quais a escola já tivesse uma estrutura previamente preparada. A escolha do tipo de curso se deu muito em virtude do que a escola já ofertava e por ter uma estrutura previamente pronta.

Outra variável importante dentro do processo de implementação do curso é a definição de qual curso será ofertado. Nessa variável cabem vários elementos a serem analisados pela equipe envolvida no processo. Desse modo, com base nas entrevistas feitas junto aos gestores, alguns pontos de destaque foram mencionados sobre como se deu **a definição do tipo de curso profissional** a ser ofertado nos três campi.

A **demanda existente na região**, a **existência de infraestrutura necessária**, a **carga horária baixa** e a **experiência dos docentes** se tornaram elementos importantes na tomada de decisão sobre a oferta do curso profissional na modalidade PROEJA na escola de Inconfidentes.

Existia uma demanda local e regional pelo tipo de curso profissionalizante definido pelos gestores na modalidade PROEJA, conforme destacado pelos entrevistados. A escolha não se deu de forma aleatória, mas pautada no perfil econômico da região.

E1: “Nós temos várias demandas aqui, Inconfidente em seu entorno, por exemplo, tem muito esta questão da área têxtil, tem muito a questão da agropecuária, produção agrícola, setor primário, tem alguma coisa de serviço e tudo mais. Mas o curso que podia envolver todas estas áreas era administração. Então a gente entendeu que nós tínhamos esta demanda dum curso na área de gestão da área de administração.”

Também, conforme já foi destacado dentro destas análises, um outro fator que influenciou a escolha desse tipo de curso foi a baixa exigência quanto à infraestrutura. Não eram necessários grandes laboratórios e uma infraestrutura que demandasse tempo e custo alto.

E1: “E é um curso que exigia, por exemplo, poucos recursos específicos, laboratórios, essas questões ”

A instituição já tinha a estrutura física necessária, além de que os docentes já estavam envolvidos em projetos ligados à área de formação do curso.

E1: “E aí, nós tínhamos internamente o projeto de empreendedorismo que era um projeto que culminava com a formação de uma criação de uma incubadora de empresas, né? Empresa júnior, incubadora de empresas, e que depois acabou sendo implementado esse projeto mesmo.”

Outro elemento destacado pelo gestor além da infraestrutura era a carga horária baixa que esse tipo de curso exigia. Essa carga horária baixa se tornava um elemento importante em virtude do tipo de público a quem se destinava o PROEJA.

E2: o curso não demandava uma estrutura, porque o administração ele tem essa característica e também porque a carga horária dele não é elevadíssima”

Quando se analisam os elementos que influenciaram na tomada de decisão sobre a escolha do tipo de curso profissional a ser ofertado pela escola de Machado se percebe que estes elementos estão próximos dos que influenciaram Inconfidentes. Um primeiro elemento que influenciou a decisão estava ligado às características que inviabilizavam determinados tipos ofertas de curso.

A escola sempre teve a tendência de ofertar cursos voltados para a área agropecuária, agricultura, mesmo que nos últimos tempos já estivesse mudando este perfil de oferta de curso. Porém, ofertar cursos na modalidade PROEJA voltados para a área agrícola iria resultar em dificuldades quanto à parte prática, visto que o

PROEJA seria noturno e não haveria a possibilidade de acessar os espaços para a parte prática no período da noite.

E4: “Então a gente tinha lá as ofertas. Eu acho que talvez uma tendência natural seria de agropecuária ou agricultura ou zootecnia. Isso não foi possível. Até porque era muito difícil conceber a ideia de que houvesse um curso com essas características que dependiam muito da unidade produtiva ofertar ele noturno, ...é isso pesou bastante”

E4: “Bom já que vai ser à noite e aí surge de novo esse questionamento: Tem que ir lá na horta, ir no milharal, ir no cafezal, e ir nos bois e nas vacas e tal. Como vai fazer isso à noite?”

Após esses questionamentos foi tomada a decisão de ofertar um curso que permitisse aos alunos ter à noite acesso aos laboratórios da parte prática.

E4: “Então daí que foi a decisão de partir para área de alimentos. Que envolve muito mais laboratórios, laticínios”

Outro fator importante para a escolha do curso de alimentos se deu em virtude de partir para um curso que **derivasse da estrutura que a escola já dispunha e do envolvimento dos docentes da área.**

E4: “Então o que surgiu como possibilidade que é uma espécie de derivação desses cursos. Porque existe aí uma derivação dos cursos de agropecuária para área de processamento de alimentos. E mais esse, essa vontade aí dos professores da área de tá se envolvendo nesse tema”

O curso profissionalizante na área da informática também foi influenciado por fatores semelhantes aos de alimentos, como a **disponibilidade de estrutura pronta, existência de demanda para à área e disponibilidade de docentes.**

E7: “Um deles a disponibilidade de professores e aí com a estrutura que nós tínhamos pra oferecer.”

E7: “a informática foi uma das escolhidas por causa disso, era um curso muito atrativo. Todo mundo tava querendo estudar informática.”

A escolha do tipo de curso profissional a ser ofertado na escola de Muzambinho se deu através de pesquisa junto à comunidade local da cidade e das regiões vizinhas. Após estas consultas os cursos mais votados iam ao encontro da estrutura que a escola já dispunha preparada para ofertar esta nova modalidade.

E9: “fizemos uma pesquisa, quando foi anunciado que nós teríamos que implantar, nós fizemos uma pesquisa e o curso mais procurado foi o de Edificações e depois o de Alimentos”

E9: “Então foi feito uma pesquisa aqui em Muzambinho e as cidades próximas de Muzambinho e os dois cursos que mais se destacaram foram esses dois.”

As escolhas de quais cursos de forma profissional seriam ofertados pelos campi na modalidade PROEJA, como já descrito, se basearam na regionalidade local, na estrutura física e humana que a escola já possuía, na experiência de cursos ofertados pelas escolas, na cultura organizacional da escola e num perfil de formação que fosse capaz de dar uma formação humana, uma formação profissional na busca de melhorias das suas próprias condições de vida, como é sugerido pelo documento base do PROEJA (Brasil, 2007)..

A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele.

Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo (Brasil, 2007, p. 13)

De acordo com Manfredi (2016, p. 284) “o PROEJA constitui uma inovação histórica nas políticas de EJA visto que contribuiu para uma ampliação da ideia de educação que até então estava restrita à alfabetização e à oferta de ensino fundamental e desvinculada da dimensão do trabalho e das profissões”. Assim, o PROEJA visava a integração curricular buscando oferecer ao indivíduo uma formação geral que pudesse contribuir com a progressão nos estudos, com uma formação para o mercado e uma formação capaz de dar ao sujeito condições de compreender o mundo (Brasil, 2007).

O currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais, para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. (Brasil, 2007, p. 43)

Ainda de acordo com o Documento Base do PROEJA, era necessário estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA (Brasil, 2007). Desta forma seria possível oferecer uma formação buscando uma vinculação entre a educação e o mundo do trabalho. Nesse contexto, a LDBEN trata sobre a educação profissional da seguinte forma: A educação profissional, integrada às diferentes

formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Brasil, 1996, p. 39).

O Documento Base do programa trata que a formação do PROEJA deveria compreender múltiplas dimensões, definindo com uma “qualificação social e profissional” (Brasil, 2007, p. 46). Assim, a qualificação social e profissional permite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas (Brasil, 2003, p. 24).

Foram estabelecidos seis princípios para consolidar essa política educacional. O quarto princípio trata dessa formação necessária a ser dada ao PROEJA.

[...] O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo. Vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. (Brasil, 2007, p. 38)

Fazer esta articulação entre a educação básica de nível médio e a educação profissional visando uma formação humana, social e para o trabalho era um desafio para as instituições em virtude de suas características, regionalidades e estruturas disponíveis.

Não obstante o esforço pela integração, sabe-se o quanto é grande a diversidade entre as instituições que executarão essa política pública educacional, em função de diferenças geográficas, de dependência administrativa, de infra-estrutura física e de recursos humanos, entre outras peculiaridades. (Brasil, 2007, p. 39).

Uma outra variável importante a ser analisada no processo de implementação é a **demand**a. Para se compreender e discutir de forma mais efetiva a questão da demanda para o PROEJA é preciso olhar alguns dados que se relacionam com a implementação e oferta do programa na região onde se encontram os campi pesquisados, que são: o número de escolas que ofereciam EJA nos municípios, o número de matrículas na EJA e o número de matrículas no PROEJA.

No campo das escolas que oferecem educação de jovens e adultos encontramos os Centro Estadual de Educação Continuada (Cesec). De acordo com o Portal do Governo do Estado (2024) o Cesec é uma escola semipresencial que faz parte da rede estadual de ensino e presta serviço aos jovens e adultos. A modalidade de ensino do Cesec envolve momentos presenciais e não presenciais. A existência do Cesec influencia diretamente na demanda do PROEJA nos municípios onde os campi se localizam.

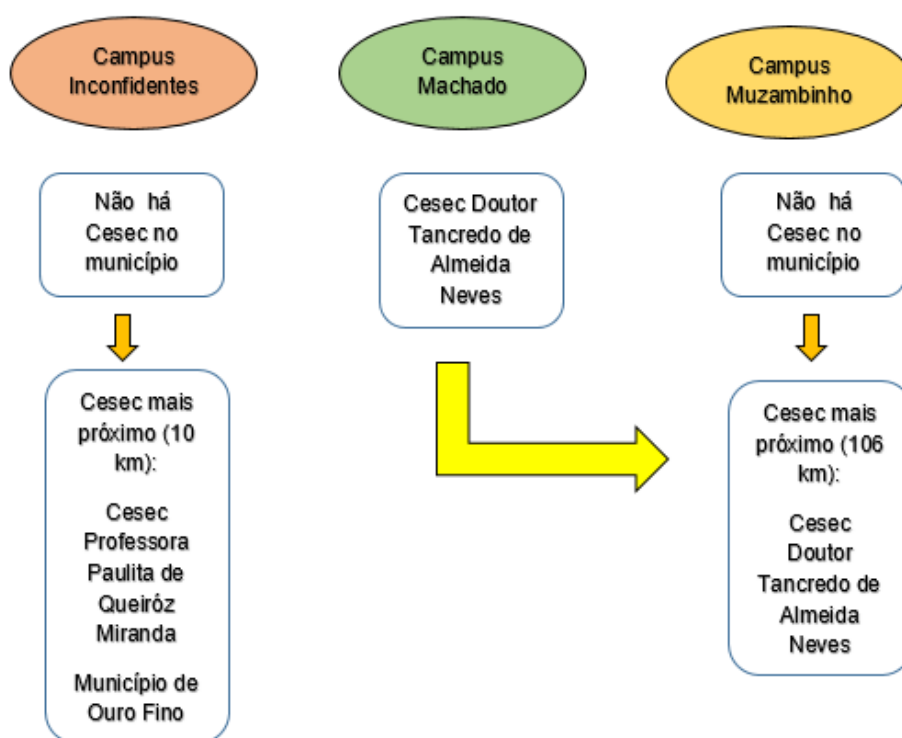


Figura 25 - Relação de Cesecs presentes nos municípios

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados do Portal do Governo do Estado de Minas Gerais

A figura 25 apresenta a existência ou não de Cesec's nos municípios onde cada campus se localiza. No município de Inconfidentes não há a existência de Cesec, porém há um Cesec no município mais próximo, que é Ouro Fino. Assim, a tendência é que acontece a migração dos jovens e adultos de Inconfidentes para Ouro fino para cursar o Cesec.

Conforme destaca a figura 25, em Machado há um Cesec no município e em Muzambinho não há Cesec. Fazendo uma busca no portal do Governo do Estado de Minas Gerais para descobrir qual município mais próximo de Muzambinho tem Cesec, se descobre que é o município de Machado, que fica a 106 quilômetros de distância.

Nas entrevistas os gestores relataram que muito da queda da demanda para o PROEJA se deu em decorrência de oferta de outras opções de educação de jovens e adultos encontradas na região.

E1: Só que o PROEJA, o que acontece com o PROEJA: O PROEJA é uma oferta de curso denso, estruturado com tempo de um curso regular três anos de oferta. E hoje em dia você tem outras ofertas [...] outras formas que o indivíduo tem por exemplo para complementar o ensino médio. "Eu só quero complementar meu ensino médio", ele vai lá tem outras ofertas rápidas. [...] Talvez hoje por conta do tipo, que é de formação que o PROEJA oferta você tenha menos demandas, imagino eu que você tenha uma demanda menor, tá certo, imagino eu. Mas, para a época, entendeu....

E7: É... o que mais eu posso te falar: é, público! O público, é um público grande, mas é um público que começava bem e que ia diminuindo bastante por causa da dificuldade, principalmente de trabalho, nós perdíamos muitos alunos por causa de emprego, troca de horário [...]

Essas falas se refletem nas opções de educação para jovens e adultos existentes na região onde se localizam os três campi. O Cesec, de acordo com as informações no Portal do Governo do Estado de Minas, oferece cursos desenvolvidos em regime didático de matrícula por componente curricular (disciplina). O aluno se matricula, usa uma apostila própria oferecida pela escola, estuda por ela e estabelece a quantidade de disciplinas que ele quer eliminar em um determinado prazo. As aulas incluem momento presencial e não presencial, o aluno estuda por conta própria e após se sentir preparado ele realiza as provas para obter a aprovação (Portal do Governo do Estado de Minas Gerais, 2024)

No Cesec a frequência diária do estudante não é obrigatória. O aluno deverá cumprir uma carga horária de 16 horas por componente curricular, possuindo uma flexibilidade quanto ao tempo para estudos e liberdade para fazer sua própria organização curricular (Portal do Governo do Estado de Minas Gerais, 2024). Esse contexto é bem diferente do contexto do PROEJA, conforme destacou o gestor acima, onde se tem uma carga horária densa, três anos de duração para conclusão e trabalhos diários para um público que já está cansado das tarefas no trabalho e em casa. No Cesec o tempo de conclusão é determinado pelo próprio aluno.

As figuras 26, 27 e 28, apresentam os dados de matrícula na EJA nos municípios onde se encontram os campi pesquisados e na sequência de cada figura se encontram as análises e discussões. Estes dados foram coletados junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

2006			2007		2008	
EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio		EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio
Federal	46	0	46	0	74	0
Estadual	0	0	0	0	0	0
Municipal	0	0	0	0	0	0
2009			2010		2011	
EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio		EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio
Federal	80	0	0	0	86	0
Estadual	0	0	0	0	0	0
Municipal	0	0	0	0	0	0
2012			2013		2014	
EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio		EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio
Federal	0	0	11	0	37	0
Estadual	101	0	0	0	0	0
Municipal	0	0	0	0	0	0
2015			2016		2017	
EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio		EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio
Federal	16	0 0	40	0	47	0
Estadual	0	0 0	0	0	0	0
Municipal	0	0 0	0	0	0	0
2018			2019		2020	
EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio		EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio
Federal	25	0 0	11	0	1	0
Estadual	0	0 0	0	0	0	0
Municipal	0	0 0	0	0	0	0

Figura 26 - Matrículas na EJA ensino médio – Município de Inconfidentes
 Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados do INEP e Plataforma Nilo Peçanha

Sobre o município de Inconfidentes, analisando o site do governo de Minas Gerais, a escola mais próxima que oferece educação de jovens e adultos é o Cesec no município de Ouro Fino, que fica a 10 km da cidade de Inconfidentes. Desse modo é possível perceber que os alunos de EJA de Inconfidentes se deslocam para Ouro Fino, visto que não há matrícula no ensino médio em escola do estado no município de Inconfidentes, de acordo com os dados apresentados na figura 26.

Quando se consulta o número de matrículas no ensino médio semipresencial em Ouro Fino, se encontra um número elevado de matriculados, muito em virtude dessa escola receber alunos de Inconfidentes e Bueno Brandão, que são cidades vizinhas e que não têm EJA fundamental e médio.

A figura 27 apresenta dados de matrícula no ensino médio na educação de jovens e adultos no município de Machado.

2006		2007		2008	
EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio
Federal	0	0	0	12	0
Estadual	0	0	593	0	541
Municipal	0	0	0	0	0
2009		2010		2011	
EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio
Federal	49	68	0	42	0
Estadual	0	188	509	206	385
Municipal	0	0	0	0	0
2012		2013		2014	
EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio
Federal	13	0	0	0	0
Estadual	76	96	445	107	527
Municipal	0	0	0	0	0
2015		2016		2017	
EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio
Federal	0	0	0	0	0
Estadual	120	95	538	104	543
Municipal	0	0	0	0	0
2018		2019		2020	
EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio
Federal	0	0	0	0	0
Estadual	96	91	317	85	329
Municipal	0	0	0	0	0

Figura 27 - Matrículas na EJA ensino médio - Município de Machado
 Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados do INEP (Censo Escolar)

O Campus Machado, dos três campi, foi o que ofertou PROEJA por menos tempo – de 2008 a 2012. O ano de 2008 e de 2012 foram os dois anos com um número mais baixo de matrículas no PROEJA, conforme figura 27.

É possível perceber que há um número muito elevado de matrículas na EJA no estado e no município, tanto na modalidade de ensino presencial como semipresencial.

A modalidade de ensino semipresencial é ofertada pelo Cesec e, de acordo com pesquisa feita no Portal do Governo de Minas Gerais, há em Machado uma unidade do Cesec, conforme a figura 25 destaca acima.

Assim, o Cesec, abriga uma parcela alta de matrículas na EJA. Percebe-se que durante os anos de 2008 a 2012, período em que foi ofertado o PROEJA, a maior parte da população de EJA optou por fazer o ensino médio sem a educação profissional dentro da modalidade de educação de jovens e adultos oferecido pelo Cesec na forma semipresencial.

A justificativa pode ser pela forma de ensino que o Cesec oferece. É uma forma mais acelerada de ensino, o aluno não precisa estar todo dia na sala de aula, não

precisa cumprir uma carga horária presencial como o PROEJA, tem menos trabalho extraclasse e menos matérias por módulo. Dessa forma, cursar um Cesec pode parecer mais atrativo para o público de jovens e adultos.

A figura 28 apresenta dados de matrícula no ensino médio na educação de jovens e adultos no município de Muzambinho

2006		2007		2008	
EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio
Federal	777	0	0	69	0
Estadual	0	83	0	78	0
Municipal	0	0	0	0	0
2009		2010		2011	
EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio
Federal	190	368	0	360	0
Estadual	80	81	0	60	0
Municipal	0	0	0	0	0
2012		2013		2014	
EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio
Federal	355	337	0	290	0
Estadual	57	67	0	73	0
Municipal	0	0	0	0	0
2015		2016		2017	
EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio
Federal	0	0	0	0	0
Estadual	98	124	0	99	0
Municipal	0	0	0	0	0
2018		2019		2020	
EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio	EJA Presencial Médio [2]	EJA semipresencial Médio
Federal	0	0	0	0	0
Estadual	95	61	0	55	0
Municipal	0	0	0	0	0

Figura 28 - Matrículas na EJA ensino médio – Município de Muzambinho
Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados do INEP (Censo Escolar)

De acordo com consulta no Portal do Governo de Minas Gerais, em Muzambinho não existe Cesec, tampouco nas cidades geograficamente mais próximas. O Cesec mais próximo de Muzambinho é o do município de Machado, que fica a 106 quilômetros de distância. Mas, a partir dos dados que a figura 28 apresenta, é possível perceber que há oferta de educação de nível médio para jovens e adultos oferecida em escola estadual nesse município, na modalidade presencial.

Desse modo é possível compreender que o Campus Muzambinho, dos três campi pesquisados, é o que mais possui potencial demanda para continuar a oferta de PROEJA, visto que os alunos que se encontram matriculados no estado cursam

presencialmente o curso e poderiam migrar para uma modalidade de PROEJA. Além disso, nos anos de 2007 a 2020, quando houve a oferta de PROEJA pelo campus, o número de matrículas foi maior do que no curso oferecido pela escola estadual.

Há demanda para PROEJA nas cidades onde se encontram os três campi pesquisados? Há demanda para EJA, analisando o número de matrícula no ensino médio de forma presencial e semipresencial. Porém, é possível visualizar a partir dos números de matrículas, nas figuras 26, 27, 28, que a busca por uma modalidade de ensino que proporcione uma formação mais rápida e que se exija menos trabalho, respeitando assim as características desse público, acaba sendo a escolha dos jovens e adultos.

Paulo Freire nos faz refletir sobre essas questões quando menciona sobre a educação bancária. Alunos não podem ser vistos como simples recipientes passivos de conhecimento a partir de conteúdos, trabalhos, tarefas, apostilas e carga horária massiva. A educação e em especial a educação de jovens e adultos requer um olhar e uma proposta de educação que os libertem do tradicional, que os enxerguem em suas particularidades e regionalidades (Freire, 1987).

O PROEJA, na forma em que ele é ofertado, com uma carga horária alta, que exige que o aluno esteja presente em sala de aula de segunda a sexta-feira, com trabalhos extraclasse a serem feitos, provas bimestrais, número de disciplinas elevado por módulo ou ano, mesmo oferecendo um curso profissionalizante acaba por não ser tão atrativo para este público de EJA da região pesquisada.

Os alunos optam por fazer o Cesec, concluir o ensino médio em um tempo mais curto, buscam o IFSULDEMINAS para fazer um curso técnico subsequente (presencial ou EAD) ou o curso superior.

Uma outra variável também destacada pelos gestores sobre a implementação do PROEJA foi **pensar no material didático. Qual seria esse material didático? Como resolver esta situação?**

O Campus Inconfidentes buscou parceria com uma empresa da região de Campinas, People, na aquisição de material didático a ser usado pelos docentes da área de educação profissional do curso. Para os docentes da área básica (ensino médio) foi utilizada a apostila da Editora Frase, que era material usado pelos docentes para as aulas no ensino médio diurno, conforme destacado pelos entrevistados.

E2: Em dado momento, que não me lembro que ano foi, tivemos o material da Peaple³³ para a área profissionalizante. E para o ensino de formação geral, foi utilizado uma apostila da Editora Frase.

Estes materiais não eram específicos para a educação de jovens e adultos e consequentemente para o PROEJA. Os professores foram adequando esse material ao público do PROEJA e assim construindo seu próprio material didático específico para essa modalidade, conforme é possível compreender na fala dos entrevistados.

E2: “Foi adquirido o material e os professores foram adequando aos seus materiais e construindo o conteúdo a ser trabalhado”

E2: “Não era um material próprio/específico mas servia de base para os docentes conseguirem trabalhar os conteúdos.”

E3: “Sim. Houve material elaborado pelos professores para ser usado no PROEJA.”

E5: “os professores tiveram a liberdade de confeccionar seu próprio material didático observando que, inúmeras dificuldades de conhecimento foram encontradas e comisso, sentiram a necessidade de adaptar seu conteúdo disciplinar a realidade dessas dificuldades em sala de aula.”

No campus Machado, a situação foi semelhante à vivenciada por Inconfidentes. Não havia material didático específico para o público de jovens e adultos a ser usado no PROEJA. Assim, diante desse contexto o material didático foi elaborado pelos docentes. De acordo com a fala de dos entrevistados, o material didático foi sendo construído em grupo ao longo do tempo a partir das experiências vividas pelos docentes em sala de aula e de acordo com as necessidades dos alunos.

E4: “Não, não me lembro, não. Que eu me recorde, não. Foi tudo construído com o grupo. O que aconteceu na área técnica isso eu me lembro é que os professores pediam materiais de aula prática específico.”

E7: “Cada professor montou seu material didático tentando fazer adaptação pro PROEJA. Isso foi conversado, isso foi tentado, alguns professores fizeram específico para o PROEJA”

Conforme destaca um dos entrevistados, no curso de informática foi usado o material da empresa People. Porém não era um material adequado para EJA. O que

³³ A People é uma escola, localizada em Campinas. De acordo com pesquisa feita via internet, junto ao site desta empresa, ela atualmente oferta curso na área de inglês.

foi feito ao longo do tempo foi a elaboração do material didático pelos professores que atuavam no curso. Estes iam elaborando o seu material e os adaptando ao PROEJA.

E7: “Material didático específico não [...] os professores que montaram as suas, as suas formas de trabalhar, discutindo com os outros, tentando fazer uma integração. Foi tentado fazer uma integração sobre os conteúdos, o que iam ser aplicados, o que cada um ia trabalhar, isso foi tentando, várias vezes, mas não foi discutido como foi buscado o material didático pronto ou pegar algum e a partir desse fazer, não foram de vários que foram feitos de forma pra cada um fazer a sua parte. ”

E7: “No curso técnico em informática nós tínhamos um trabalho sim com apostilas, de um curso, de um... da People Informática, mas não era específico pra EJA. [...] Nós é que adaptávamos. ”

No Campus Muzambinho a ação referente ao material didático para usar com os alunos do PROEJA se deu da mesma forma que o relatado nos dois outros campi pesquisados. Não havia material didático específico para se usar com o PROEJA. Os docentes foram elaborando o seu próprio material didático e o adequando ao curso e ao perfil dos alunos.

E8: “Então, material didático assim, escrito não. Os professores que na verdade desenvolviam seu próprio material adaptando muita coisa pra essa questão desse enxugamento de carga horária, né? [...] Então, o próprio professor ele acabava montando, preparando seu material em função daquilo que ele iria trabalhar. ”

E9: “Eu lembro assim que inicialmente não tinha material nenhum. Os professores preparavam o material e entregavam para os alunos. Depois com a experiência da educação a distância, quero dizer do PROEJA, nós tivemos algum material, não sei se era do MEC. ”

A instituição buscou resolver esta situação dialogando com instituições que já tinham esse material, principalmente o estado. Essa parceria foi importante na elaboração do material a ser usado no PROEJA.

E9: E o material didático também, como seria esse material didático? então o que assim, nós nos preparamos foi de buscar materiais mais, vamos dizer assim, adequados e aí nós buscamos junto ao Estado, principalmente no ensino médio.

Quando perguntado sobre material didático aos docentes, que atuaram no PROEJA nos campi pesquisados, a resposta vai ao encontro do que os gestores relataram. No gráfico 18, no capítulo III, 79% dos docentes apontaram que elaboravam seu próprio material didático.

No Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Chapecó, foi criado em 2009 o grupo de pesquisa de Produção de Materiais Didáticos para PROEJA. De acordo com Silva, et al. (2012), o foco do grupo de pesquisa era a produção de materiais didáticos interdisciplinares para o ensino básico e profissional.

Foi a partir da experiência em sala de aula e das necessidades sentidas na prática cotidiana que este grupo desenvolveu, entre agosto de 2012 e julho de 2013, o projeto de pesquisa “Produções e Usos de Materiais Didáticos para PROEJA”, do qual trata este Resumo (Silva, et al 2012, p. 1).

O Documento Base do PROEJA, destaca a necessidade e a forma com que devem ser construídos os materiais didáticos a serem usados no ensino e aprendizagem do PROEJA e qualifica esses materiais como sendo “materiais educativos”.

Entende-se por materiais educativos todos os recursos de apoio à mediação pedagógica baseados no uso das tecnologias de comunicação e interação para a produção e veiculação das propostas pedagógicas [...] O material poderá ser desenvolvido sob a responsabilidade das instituições proponentes e parceiras, envolvendo alunos e professores participantes dos projetos, considerando a realidade local e projeto político pedagógico. (Brasil, 2007, p. 61)

Arelada às dificuldades de organização curricular que pudesse dar uma formação dentro do que estabeleciam as premissas dessa nova política educacional, uma outra variável que também esteve ligada a esse processo de implementação foi a baixa experiência da Rede na educação de jovens e adultos. Nesse sentido, destaca Moura (2017, p. 13): “a Rede Federal de Educação Profissional não tinha condições objetivas para realizar a tarefa que lhe fora destinada, pois poucas instituições dessa Rede que ofereciam EJA à época, não o faziam na forma integrada à Educação Profissional”.

Moura (2017) reforça que não havia na época, na Rede Federal de Educação Profissional, corpo docente formado para atuar na EJA, nem no ensino médio propedêutico e muito menos no ensino médio integrado PROEJA. Ainda para o autor não havia sequer no país profissionais formados para atuar no PROEJA. Quando houve a sua criação, o PROEJA, segundo o autor, era um novo tipo de oferta educacional (Moura, 2017).

Conforme destacado no item 2.3.1.1 desta tese, houve ações do governo na tentativa de minimizar esse impacto da baixa experiência dando capacitação e qualificação aos docentes. Porém o que se pode perceber por meio das falas dos

gestores e dos docentes dos três campi pesquisados é que no início da implementação não havia uma formação para se atuar no programa e isso se tornou mais um desafio a ser enfrentado para ofertar esse programa.

Cada um dos campi aqui pesquisados buscou sanar essa deficiência de experiência de formas variadas, tais como: com reuniões entre os grupos, buscando orientação junto as instituições que tinham experiência, apoio da coordenação pedagógica ou procurando ofertar cursos que já existiam na instituição e assim aproveitando a experiência do seu corpo docente, conforme já foi destacado ao longo desta tese por meio das falas dos gestores e também dos dados do questionário aplicado aos docentes. Conforme destacado no gráfico 19, no item 3.2.2.1, que apresenta os dados coletados e os resultados encontrados a partir da aplicação do questionário junto aos docentes –, a maioria dos docentes que responderam ao questionário apontaram que sentiram pouca dificuldade em lecionar para o público de jovens e adultos e esses mesmos docentes, de acordo com o gráfico 20, destacam que houve ações da coordenação pedagógica na busca por minimizar as dificuldades.

Outro ponto é que cada campus procurou respeitar as particularidades e regionalidades de sua região para poder estruturar e ofertar o curso e dar condições de formação para a vida, para o trabalho e de continuidade nos estudos, conforme é possível visualizar nas falas abaixo:

E9: E aí realmente a gente observou que nós estávamos atendendo o cerne da sociedade. Quer dizer as pessoas que mais precisavam. E tem uma situação que é marcante de uma senhora de uma cidade, distante daqui de 70 km, essa senhora ela ficou viúva e ela começou um processo de ver o ônibus passar todo dia em frente à casa dela trazendo alunos aqui para o campus. Como ela ficou viúva a situação dela era uma situação crítica, mas ela teve coragem e veio um dia com um parente dela e na escola ela falou: “eu quero estudar aí, qualquer curso. Eu não faço mais nada. Minha vida virou assim uma situação de rotina só eu e a casa”. Então, aí ela veio pra fazer alimentos. Então deu sorte porque ela passou no sorteio. E aí ela começou o curso de uma maneira assim, até interessante, porque todo mundo chamava ela vovozinha e depois o que aconteceu, ela passou a ser líder da turma. E o que mais interessante de tudo é que após dois anos ela se formou, voltou pra cidade dela e montou o seu próprio negócio. Hoje ela é uma pessoa que tem uma barraca lá na feira da cidade dela.

E2: Então é uma coisa que eu destaco muito eu me lembro de um aluno [...] e ele era servidor da prefeitura, acho que contratado, terceirizado e ele então fez o concurso e ele passou! E eu lembro dele chegar em mim e falar assim: “professora [...], a senhora num sabe, mas sabe aquelas coisas que a senhora ensinou, assim, assim, caiu na prova!” [...] “Caiu professora e eu passei!”

O contexto da prática (Bowe, et al., 1992) ou o momento da implementação da política educacional, é onde a política ganha vida e se confronta com a complexidade e diversidade das realidades de cada instituição. É importante ter a dimensão dessa diversidade e cabe aos atores envolvidos no processo de implementação considerar a realidade prática na adaptação e implementação dessa nova proposta política.

Na análise do eixo 1, nas falas dos gestores foi possível perceber que cada um dos campi interpretou e adaptou na implementação a nova proposta política do PROEJA dentro de cada realidade, porém se percebem certas familiaridades nas ações de cada instituição.

5.2.2 Eixo 2: Apoio financeiro ao programa

Neste item procura-se compreender as categorias contempladas no eixo 2. A descrição e organização do agrupamento dos códigos e categorias que deram origem a este eixo se encontram de forma detalhada no Apêndice II.

Quando se propõe uma nova política pública, esse processo percorre um caminho composto de fases denominada como ciclo de políticas públicas, conforme já definidos anteriormente nesta tese, que são: definição da agenda, identificação das alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação.

Dentro desse ciclo, mais especificamente na fase implementação, se dá um momento importante, para que a execução da política proposta consiga ser colocada em prática, que é o estabelecimento de vários elementos necessários para a execução desta proposta, em especial os elementos ligados aos custos e dos recursos financeiros (Brasil, 2021). A elaboração do plano de implementação da política deve contemplar os meios necessários para que essa política proposta consiga de fato ser efetivada e assim atingir o seu objetivo.

No plano de implementação da política, são definidos os processos e operações necessários ao seu funcionamento e são contemplados aspectos como gerenciamento do escopo, dos prazos de implementação, dos custos, da qualidade, dos riscos, dos controles internos e dos recursos (financeiros, físicos, tecnológicos e humanos) (Brasil, 2021).

Assim, para que se consiga colocar em prática e atingir os objetivos propostos, pela política pública a ser implementada, é necessário gerenciar os recursos

(financeiros, tecnológicos, físicos e humanos) e gerenciar os custos da política. Desse modo, a identificação das fontes de financiamento e a disponibilização de créditos orçamentários e recursos financeiros são necessários à implementação da política pública. (Brasil, 2021).

O PROEJA é uma política pública educacional que visa garantir a inclusão de jovens e adultos que não conseguiram concluir a educação básica na idade apropriada e para isso a disponibilidade de recurso financeiro se faz adequada para a sustentabilidade e viabilização deste programa.

Nesse contexto são necessários recursos financeiros que possam garantir a manutenção e a melhoria de infraestrutura das instituições de ensino que oferecem o PROEJA, tais como salas de aula, materiais adequados, laboratórios, entre outros. Outro investimento importante se dá na ordem da capacitação docente, este se tornando um elemento vital para a execução do programa, muito em virtude da falta de experiência docente com esta nova modalidade de ensino proposta.

A produção de material didático específico para o público do PROEJA também exige um investimento financeiro importante nesse processo. O material didático na EJA precisa ser cuidadosamente elaborado visando atender as necessidades específicas desse público. Evidentemente, é importante considerar os aspectos socioeconômicos que podem influenciar na permanência do aluno no programa. Para isso é preciso pensar em programas de apoio ao estudante (bolsas e auxílios).

O investimento em infraestrutura, capacitação docente, material didático e programas de apoio aos estudantes são iniciativas essenciais para garantir o acesso a uma educação de qualidade e promover a permanência e êxito dos alunos que ingressam no PROEJA.

Conforme destaca o Documento Base do PROEJA (2007) os recursos financeiros para o programa poderiam ter origem no orçamento da União (recursos do MEC e/ou parcerias interministeriais, em acordos de cooperação com organismos internacionais ou outras fontes de fomento). Esse financiamento seria efetuado de forma diferenciada de acordo com as modalidades definidas no programa e de acordo com a natureza jurídica da instituição proponente (Brasil, 2007). Desse modo, seriam considerados itens financiáveis:

Investimento em infraestrutura (obras e equipamentos), contratação de serviços de consultoria, despesas de custeio em geral, auxílio à permanência dos alunos na instituição (transporte, alimentação, vestimenta, bolsas de trabalho, material didático etc.), financiamento de material didático e de publicações impressas e eletrônicas. (Brasil, 2007, p. 62).

O principal recurso financeiro para o PROEJA vem do orçamento público. De acordo com o portal do Ministério do Planejamento e Orçamento, no orçamento da União o orçamento público é o instrumento de planejamento que detalha a previsão de recursos a serem arrecadados (impostos e outras receitas estimadas) e a destinação desses recursos (ou seja, em quais despesas esses recursos serão utilizados) a cada ano.

A União, o estado e os municípios elaboram a cada ano seu orçamento. Assim, conforme estabelece a Constituição Federal um novo orçamento deve ser elaborado pelo Poder Executivo e autorizado pelo Poder legislativo na forma de Lei Orçamentária Anual (LOA) (Brasil, 2024).³⁴ A partir da matriz orçamentária é possível encontrar os valores que o governo federal pretende gastar com seu funcionamento e na execução das políticas públicas, tais como saúde, educação e segurança (Brasil, 2024).

Conforme já destacado de forma detalhada nesta tese, no item 2.3.1.1, onde está contextualizada as ações do Governo que visavam colaborar com a implementação do PROEJA, as ações voltadas ao investimento financeiro na busca por garantir capacitação, infraestrutura, material didático e auxílio estudantil foram executadas pelo governo federal, de acordo com o “relatório de ações” de 2006 a 2011. Segue abaixo um resumo dos valores repassados:

Resumo da ação	Valor
ANO DE 2006	
Convênio com Estados para incentivar a implantação do PROEJA (2006)	R\$ 2.104.002,10
Descentralização orçamentária para toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2006)	R\$ 6.026.249,31
ANO DE 2007	
Chamada Pública de Formação PROEJA – 02/2007 (cursos de formação com carga horária de 120h a 240h)	R\$ 3.661.742,91
Edital PROEJA/CAPES/SETEC nº 3/2006.	Repasseu recursos na ordem de R\$100.000,00 durante quatro anos para cada projeto selecionado, totalizando R\$ 3.600.000,00.

³⁴ Detalhes sobre Orçamento Público no portal do Ministério do Planejamento e Orçamento. Disponível em: <<https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/orcamento>>.

ANO DE 2008	
Chamada Pública de Formação PROEJA – 1/2008	Valor estimado: R\$ 4.886.138,32
Terceira Segunda edição do curso de pós- graduação <i>lato sensu</i> PROEJA.	Valor repassado de R\$ 8.975.288,19
Diálogos PROEJA	Repasse de R\$ 427.944,71
ANO DE 2009	
Quarta edição do curso de pós-graduação <i>lato</i> <i>sensu</i> PROEJA.	Recurso investido de R\$ 7.632.802,12
Edital PROEJA FIC	R\$ 16.219.231,28

Quadro 14 - Resumo dos valores repassados para ações voltadas ao PROEJA
Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do portal do MEC

Ainda no portal do MEC é possível encontrar nos relatórios de ações financeiras destinadas ao PROEJA a execução de programas de apoio ao estudante. Uma das ações importantes dentro do processo de implementação, criado pela Coordenadoria Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica com a assessoria da SETEC, foi o projeto Inserção Contributiva³⁵. Esse projeto tinha o intuito de diagnosticar a situação dos cursos PROEJA em algumas instituições federais, buscando identificar as causas da evasão e do abandono dos cursos.

Desse modo, ao longo dos anos de 2007 e 2008 foram realizadas visitas nas instituições que apresentaram alto índice de evasão. Essas visitas serviram para fazer análises, levantamentos e apontamentos com sugestões de melhorias. A partir da execução do projeto Inserção Contributiva foi diagnosticado que dentre as causas da evasão se encontrava a ausência de transporte e alimentação adequada para o estudante e assim foi criada a Assistência ao Estudante PROEJA.

Assim, no ano de 2008 o Ministério da Educação, a partir da criação da Assistência ao Estudante PROEJA, descentralizou R\$ 4.815.700,00 (R\$ 100,00 por estudante), com 9.120 estudantes atendidos em 2008.

Nas falas dos gestores é possível perceber que os campi pesquisados receberam a visita do projeto Inserção Contributiva e os alunos passaram a ter acesso ao valor da bolsa da Assistência ao Estudante PROEJA.

³⁵ No link do portal do MEC se pode ter acesso detalhado das etapas de execução do projeto Inserção Contributiva: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1492-projeto-oficial-insercao-contributiva-proeja&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>.

E2: “Então, lá pelas tantas teve. Resultado dessa conversa, dessa intervenção do pessoal da SETEC e então eles entenderam que precisava ajudá-los e aí veio o auxílio”

E4: “Ah tinha! Tinha sim. Eles recebiam um recurso, inclusive era muito atrativo para essas pessoas na época que eles recebiam. Mas era pouco. Mas era um auxílio estudantil sim. [...] Se eu não me engano, se não estou errado foi o primeiro auxílio estudantil que a gente recebeu. Hoje já tá institucionalizado. Mas na época foi o primeiro tanto que os outros cursos não recebiam, esse público especificamente recebia sim um auxílio estudantil.”

E5: “Sim. A assistência financeira feita ao estudante do PROEJA proporcionou aos estudantes regularmente matriculados e com baixo poder aquisitivo, com matrícula e frequência regular, um apoio financeiro para manutenção dos seus estudos, com o objetivo de contribuir com sua permanência no curso.”

E8: “Eu acho que já mais adiante teve bolsa sim de PROEJA. Eu acho que tinha. Tinha sim! Eu não me lembro pra dizer exatamente como que era, mas tinha sim. Eu acho que foi de R\$ 100,00. Tinha, tinha bolsa sim!”

Um elemento importante a ser analisado são os valores financeiros destinados à alimentação dos alunos do PROEJA. A alimentação escolar é um direito garantido por meio de leis. De acordo com a LDBEN/96, em seu artigo 4º, inciso VIII, é dever do Estado com a educação escolar pública o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência saúde” (Brasil, 1996). Sobre a alimentação, o art. 6º da Constituição Federal trata da seguinte forma:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, p. 19).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) foi instituído pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, e atualmente está regulamentado pela Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020. De acordo com essa legislação, “a alimentação escolar é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado” e tem como base o direito humano à alimentação adequada e saudável.

O PROEJA é uma modalidade que integra a educação básica. Desse modo, se fazia jus que os alunos deste programa tivessem acesso à alimentação gratuita concedida pela instituição. Os valores inerentes a esses gastos estavam englobados

dentro dos valores de orçamento que eram repassados anualmente às instituições de acordo com a Lei Orçamentária Anual (LOA).

De acordo com o portal do IFSULDEMINAS³⁶ a Rede Federal envia uma única proposta orçamentária anual ao Ministério da Educação, que analisa e faz a destinação das verbas aprovadas. Depois de definido e aprovado o orçamento da Rede pelo MEC se iniciam os trabalhos internos para o rateio dos recursos orçamentários entre os IFs. Após a aprovação do orçamento a partir da matriz orçamentária (LOA), a Reitoria destina os valores para cada campus de acordo com os seus indicadores de gestão. Dessa forma, era garantida a alimentação aos alunos do PROEJA a partir dos valores financeiros recebidos anualmente.

E1: “Tinha. Na época o orçamento ele era composto a partir de uma relação de indicadores e aí a oferta de PROEJA ela entrava como indicador e ela tinha um peso interessante lá, então ela nos ajudava a compor o orçamento. Financiamento específico pra ele, eu não me lembro [...] Mas, havia na composição do orçamento, nos indicadores de alunos que a gente oferecia tinha lá oferta de ensino integrado tinha um valor, o PROEJA ele tinha, ele era, ele estava junto com as ofertas mais valorizadas na composição do orçamento. Isso era, posso te assegurar isso. Até porque ele era um curso integrado e os cursos integrados tinham valorização maiores.”

E3: “tinha algum recurso sim. Como tinha para os outros cursos, então tinha pro PROEJA.”

E4: “Sim! Alimentação tinha. Especificado recurso para alimentação, específico. Tanto que a gente ofertava a janta para eles né? Era uma coisa que realmente vinha como destaque orçamentário de Brasília.”

E7: Eu acho que tinha sim. Nós tínhamos a parte de alimentação que era pra manter, que era específico [...] Mas, eu lembro claramente disso, a parte da alimentação, a parte do transporte pra eles [...].

E9: “Então, todo dia dez para nove era servido um café pra eles. Um café com leite, pão e manteiga, aquilo que era servido para nossos alunos internos, nós servimos para os alunos do PROEJA. Que eu lembro era a única coisa que a gente fazia.”

De acordo com os gestores dos campi pesquisados o recurso financeiro para alimentação estava previsto dentro da matriz orçamentária, visto que o PROEJA era

³⁶ Orientação sobre como funcionam as despesas e receitas do IFSULDEMINAS. Disponível em: https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3016:receitas-e-despesas&catid=64.

considerado como indicador e modalidade de educação básica e assim eram destinados recursos para a sua manutenção.

No que tange à capacitação, treinamento, qualificação dos profissionais, em especial os docentes que iriam atuar no PROEJA, de acordo com o portal do MEC, a SETEC, a partir do ano de 2006 e com o objetivo de então apoiar a promoção e a implementação de políticas de formação de docentes e gestores, convidou instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para apresentar projetos e cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e assim foi criada a Especialização PROEJA. Ainda de acordo com o portal, conforme houve aumento na demanda por capacitação, foram sendo ampliados os polos de oferta da Especialização PROEJA.

A Especialização PROEJA ficou ativa de 2006 a 2009, e tinha como objetivo:

- (a) formar profissionais especialistas da educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, métodos, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no PROEJA; (b) contribuir para implementação democrática, participativa e socialmente responsável de programas e projetos educacionais, bem como identificar na gestão democrática ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de estratégias, controle e organização do PROEJA; (c) colaborar no desenvolvimento de currículos integrados de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA, reconhecendo a avaliação como dinâmica, contínua, dialógica e participativa e, ainda, como importante instrumento para compreensão do processo de ensino aprendizagem. (Portal do MEC, 2024)

De acordo com o item 2.3.1.1 desta tese, o governo federal, por meio do MEC e SETEC, de 2006 a 2011 executou diversas ações com o intuito de colaborar com esse processo de implementação do PROEJA na Rede Federal. Além de descentralização orçamentária para toda a Rede Federal também houve a oferta de cursos de pós-graduação com o objetivo de capacitar os profissionais para atuarem nesse programa.

Nos gráficos 07, 08 e 10, disponíveis no item 3.2.2.1, onde são apresentados os dados e os resultados da aplicação do questionário aos docentes, é possível perceber a opinião dos docentes, consultados através de questionário, sobre algumas das ações oferecidas pelo governo.

Especialização PROEJA (2006-2012) – Gráfico 07	A maioria dos docentes descreveu essa ação como sendo muito importante, porém também indicou não recordar desta ação.
Edital PROEJA financiado pela CAPES para pós-graduação stricto sensu – Gráfico 08	A maioria dos docentes sinalizou como sendo uma ação importante, porém também a maioria descreveu desconhecer essa ação de financiamento.
Seminários regionais para reflexão sobre o PROEJA – Gráfico 10	A maioria demonstrou como sendo uma ação muito importante, porém também sinalizou desconhecer esta ação.

Quadro 15 - Resumo das análises dos gráficos elaborados a partir dos questionários
 Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados nos questionários

Analisando este eixo é possível compreender que o repasse de recursos financeiros se faz importante para garantir que os objetivos propostos pelo programa, ou por uma política pública, possam ser cumpridos de forma eficaz e que assim os estudantes envolvidos nesse processo possam receber uma formação de qualidade e que os prepare para os desafios do mercado e da sociedade, conforme previsto e estabelecido pelo documento do PROEJA.

5.2.3 Eixo 3: Ações para fortalecer o PROEJA e evitar a resistência quanto ao programa

Neste item procura-se compreender as categorias contempladas no eixo 3. A descrição e organização do agrupamento dos códigos e categorias que deram origem a este eixo se encontram de forma detalhada no Apêndice II.

O PROEJA, por se tratar de uma nova modalidade de ensino, gerou dentro das instituições ações de alinhamento para que se pudesse cumprir a sua obrigatoriedade de oferta dentro do prazo estabelecido. Durante todo esse processo a sua implementação acabou ocorrendo em meio a adesão e resistência dos envolvidos. De acordo com Enguita (1989, p. 7) “a adesão e resistência são práticas coletivas, que contribuem respectivamente para reforçar ou para questionar determinado projeto”.

É possível perceber que os questionamentos/resistência se revelavam em virtude da forma com que o programa foi proposto e imposto, o curto prazo para a sua implementação, a falta de experiência docente, a obrigatoriedade dos 10% de oferta de vagas para PROEJA, falta de material didático e carga horária alta, conforme já destacado nos eixos anteriores. O gestor E9 destaca em sua fala alguns pontos quanto a essa resistência.

E9: “vamos dizer assim um processo de adesão, vamos dizer assim, obrigatória. Vai sair o decreto, vai ser criado e vocês vão adotar o sistema lá dentro. E quando eu cheguei na instituição, na época, nós tivemos uma resistência muito grande, porque os professores “ah nós não estamos preparados”, “nós não estamos é... com conhecimento sobre isso”, [...] como é que vai ser, como é que não vai ser” e aí eu também coloquei dessa maneira, nós vamos preparar o projeto pedagógico, nós vamos fazer isso juntos e vamos aprender juntos. Então, da maneira como foi colocado na época havia uma resistência, só que era falta de conhecimento apenas. A partir do momento em que nós elaboramos o projeto e foi aprovado pelo conselho superior e começamos a implantar o projeto aí começou-se a adesão de professores, de funcionários, e até mesmo de estudantes.”

Na fala do gestor E9 é possível perceber a resistência quanto ao programa pela falta de conhecimento e orientação sobre como estruturar e implementar o PROEJA e por se sentirem não preparados. Percebe-se também que a forma com que o programa foi instituído e comunicado às instituições deixou margem para potenciais descontentamentos, críticas, resistências e dificuldade na adesão.

As considerações de outro gestor apontam para uma resistência em virtude do programa não oferecer, na visão de parte de alguns docentes, uma formação de qualidade.

E4: “Olha sim! eu não me lembro assim de uma resistência quanto ao público especificamente né? Não quero trabalhar com esse público, e tal! Que eu me lembre a resistência principal era de que a gente estaria ofertando um curso de baixa qualidade uma vez que não seria possível cumprir todos os conteúdos previstos em cada oferta de disciplina. [...] Então eu sentia muita resistência nesse sentido, que era uma perda de tempo, entre aspas. “Não vai conseguir formar ninguém para nada”, “O que que a gente tá fazendo aqui?” “A gente tá só cumprindo tabela.” [...] Mas eu acho que parte, grande parte, a maior parte dessas resistências, foi se diluindo com o tempo quando as pessoas começaram, os professores começaram a perceber a evolução desses, e da coisa do brilho mesmo de ter voltado a estudar [...]”

Visão de um outro gestor:

E2: Sim. Sim. é... tinha professores que ... uns diziam que era por ser noturno, mas outros era porque tipo assim: “não eu não vou dar aula para pessoas que saiu da escola faz um tempão! eu não vou dar aula para um senhor ou pra uma senhora, entendeu?”

Moura e Henrique (2012) enfatizam que houve essa questão crítica por uma parcela daqueles que atuavam na Rede Federal quanto à ideia de baixa qualidade ao se ofertar essa modalidade de ensino para jovens e adultos. Conforme destaca os

autores “uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA nessas instituições a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente” (Moura e Henrique, 2012, p. 121).

Manfredi (2016) reforça que:

As instituições públicas da rede federal possuem uma cultura institucional que se autoconsidera de alto nível e de excelência; em virtude disso, o inserimento do Proeja criou movimentos de estranhamento e segregação em relação aos novos alunos e resistência ao programa [...] (Manfredi, 2016, p. 286).

Essa resistência existente no processo de implementação do PROEJA pode ser atribuída a uma série de fatores, que podem ir desde a falta de formação do professor para atuar nesta modalidade, as questões estruturais de oferta do programa até o perfil dos estudantes ingressantes nesse programa.

E7: Sim, era um dos grandes problemas. Mas, a resistência não ela não era uma resistência bruta, vamos dizer assim, mas que minava, esse era o problema. Não era contra totalmente, mas sabe quando você vai deixando escapar aquele comentário: “ah esses alunos não querem nada”, “ah esse negócio aí é muito é só pra documento, isso não da certo”, “ah vocês estão pensando que eu vou dar moleza”, ninguém tá pedindo pra dar moleza, “ah é pra empurrar com a barriga eu não vou empurrar com a barriga”, então era esse tipo de resistência.

Corroborando com a análise sobre a resistência em relação ao PROEJA, Moura e Henrique (2012) destacam alguns aspectos que contribuíram para um quadro preocupante de rejeição e visão preconceituosa sobre o programa.

Vários aspectos contribuem para um quadro preocupante, dentre eles: 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 a entrada do público da EJA nessas instituições a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente. Dessa forma, esse conjunto de fatores está contribuindo significativamente para que haja uma parcial rejeição ao Programa no interior da rede, reforçando a visão preconceituosa em direção aos seus sujeitos. Evidentemente, esses aspectos têm estreita relação com a construção e o desenvolvimento do currículo nessas instituições. (Moura e Henrique, 2012, p. 121.)

A resistência em atuar no PROEJA pode acarretar práticas pedagógicas pouco comprometidas com a modalidade, diminuindo assim o potencial de transformação que a educação de jovens e adultos tem. Quando não há motivação ou não há

preparação nessa modalidade, a qualidade do ensino tende a cair, gerando uma evasão ao curso e fortalecendo assim um ciclo de afastamento de parte dos jovens e adultos da escola.

É possível perceber que nos três campi pesquisados o processo de resistência ao programa compartilha dos mesmos fatores e sentimentos. Porém, o PROEJA, mesmo em meio a esses obstáculos, foi implementado e ofertado para a população diante da visão de que mesmo o PROEJA sendo um programa que estava começando, não da forma correta, com os recursos e preparação necessários, seria um programa que poderia contribuir com a comunidade local onde os três campi estavam inseridos.

E1: Não, não, pelo contrário. O PROEJA eu acho que foi um programa que foi acolhido é..é..de uma maneira especial dentro da Instituição, porque como eu tava dizendo anteriormente, ele acabou abrangendo o entorno muito próximo da nossa Instituição

E9: [...] Então, da maneira como foi colocado na época havia uma resistência, só que era falta de conhecimento apenas. A partir do momento em que nós elaboramos o projeto e foi aprovado pelo conselho superior e começamos a implantar o projeto aí começou-se a adesão de professores, de funcionários [...] Então de início foi difícil esta assimilação pelo corpo docente, mas depois eles assumiram e adotaram [...].

A ausência de uma formação direcionada para entender as especificidades e as necessidades desse público pode gerar insegurança e desvalorização da modalidade. Quando esses profissionais se deparam com o PROEJA, podem perceber essa modalidade como uma tarefa menos nobre ou menos exigente academicamente, o que contribui para a resistência.

A insegurança e o medo de se atuar em uma modalidade nova, além da insegurança e da desconfiança referente ao público que frequenta a educação de jovens e adultos, acabaram sendo elementos que contribuíram para no início gerar uma certa resistência. Porém esses sentimentos foram se diluindo com o passar do tempo a partir do momento em que se começou a organizar o processo de implementação e a ofertar o PROEJA.

E9: O medo era o principal fator, porque ninguém conhecia nada. E o que era assim mais complicado o que eles achavam é que as pessoas não sabiam nada, que eles teriam que ensinar tudo pra eles. E depois é que começou a mudar a situação e mostrar que eles tinham um conhecimento e que esse conhecimento poderia ser aproveitado. Então foi mais ou menos isso aí.

Na fala de outro gestor é possível perceber que houve a adesão ou o “engajamento” como ele se refere, conforme foi acontecendo o processo de implementação. O ato de executar, a ação prática, foi gerando o conhecimento e afastando o sentimento de medo e angústia. Conforme destaca um gestor abaixo, “nós fomos aprendendo a lidar”.

E7: a maioria dos professores tinham esse envolvimento, eu acho que os professores que pegaram se envolveram e tinham alguns professores, e aí eu digo com certeza, a minoria a minoria não tentava se engajar. Agora uma coisa que a gente percebeu, e aí eu digo até de mim mesmo, nós não estávamos preparados pra lidar, nós fomos aprendendo a lidar.

Ao analisar a resistência e adesão ao PROEJA é preciso olhar os dois lados da moeda. A visão do docente e a visão do aluno sobre o programa. É preciso considerar o fator de resistência do aluno em frequentar o PROEJA em virtude das características do programa. A falta de flexibilidade no horário das aulas e a ausência de apoio financeiro, como bolsas de estudo ou auxílios, agravam essa situação. A escolha entre trabalhar e estudar é muitas vezes resolvida em favor da sobrevivência econômica imediata, gerando resistência em frequentar o programa.

Conforme analisado no eixo 1, há uma demanda para cursos de EJA na região onde se localizam os campi. De acordo com os dados apresentados nas figuras 27, 28, 29 e com base nas falas dos gestores, existe a demanda, porém esses potenciais alunos de PROEJA procuram fazer cursos que ofereçam uma formação mais rápida e de forma semipresencial.

Analisando esse cenário é possível classificar esta ação dos alunos como uma certa resistência ao tipo de modalidade e estrutura que o PROEJA oferece, como: carga horária exaustiva, exigência de frequência, integração da educação básica com a educação profissional, o que eleva o número de disciplinas, quantidade de tarefas e avaliações a serem feitas extraclasse, entre outros.

Esse contexto faz com que esses potenciais alunos optem por cursar Cesec, que oferece aula semipresencial, ou por EJA oferecido pelo estado ou município, mesmo sendo presencial, mas somente com a educação básica. Depois esse aluno busca o IFSULDEMINAS para cursar somente a parte profissionalizante na modalidade subsequente (presencial ou EAD), integralizando esse curso em até um ano e meio ou até mesmo ele pode buscar uma maior qualificação já se matriculando nos cursos superiores oferecidos pelo IFSULDEMINAS.

Em virtude desses desafios e da ainda vigência do decreto de criação do PROEJA, é preciso pensar em ações de fortalecimento do programa analisando diversos fatores que podem contribuir de maneira estratégica para a eficácia e sustentabilidade do programa no longo prazo.

No questionário aplicado aos docentes, conforme destacado no item 3.2.2.1 desta tese e pensando no fortalecimento do PROEJA nos campi, foi perguntado aos docentes qual seria na visão deles o grau de importância de determinadas variáveis para se tentar conseguir atingir o objetivo de ofertar o PROEJA na instituição, cumprir o que estabelece o Decreto nº 5.840/2006 e melhorar os indicadores de oferta do PROEJA.

O quadro 16 destaca quais deveriam ser, na visão dos docentes e a partir do questionário, quais as variáveis que poderiam ser estrategicamente trabalhadas para fortalecer o PROEJA e atingir os objetivos propostos pelo decreto e a obrigatoriedade de oferta do programa.

Classificação quanto ao grau de importância na visão dos docentes	Estratégia a ser trabalhada	Gráfico
Primeiro lugar	“investir em uma divulgação específica do processo seletivo para este público	Gráfico 21
Segundo lugar	“treinamento e qualificação dos docentes que atuam no programa”	Gráfico 22
Segundo lugar	“criar metodologias e estratégias de sensibilização dos dirigentes e dos demais servidores a respeito da importância da oferta do PROEJA”	Gráfico 23
Terceiro lugar	“criar uma coordenação pedagógica e outras estruturas administrativas, na Reitoria, que faça a gestão geral dos cursos PROEJA”,	Gráfico 24

Quadro 16 – Variáveis a serem trabalhadas para fortalecer o PROEJA

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados dos questionários

De acordo com a visão dos docentes dos três campi pesquisados, quatro variáveis são importantes a serem estrategicamente trabalhadas para se fortalecer o PROEJA, conforme destacado no quadro 16.

Os gestores, ao serem entrevistados, destacam pontos importantes para o fortalecimento do PROEJA e consequentemente evitar as resistências existentes ao programa.

Atualmente o PROEJA concorre, no cenário regional e nacional, com uma série de outras possibilidades e modalidades de dar aos jovens e adultos a chance de concluir o ensino médio de uma forma mais rápida. O fortalecimento do PROEJA passa muito por essa compreensão. Talvez em algumas localidades a demanda para este tipo de curso tenha se esgotado. Conforme destaca o gestor E1:

E1: [...] eu imagino que a característica do curso, um curso técnico integrado, três anos de duração, oferta noturna, presencial e tudo mais, ele concorre hoje com outros, outras ofertas e outras possibilidades que os estudantes têm que acabam sendo mais atrativas, que o estudante pode julgar que sejam mais práticas [...] então eu imagino que hoje por conta dessa forma de oferta do PROEJA que as instituições estejam tendo dificuldades de captação, de ingressos, entendeu. Eu imagino que estejam tendo dificuldades [...].

Assim, pelas manifestações dos gestores do Campus Inconfidentes se percebe a necessidade de uma pesquisa para analisar a possibilidade de surgimento de demandas para outros cursos em virtude do esgotamento de demanda para o PROEJA técnico em administração. Essa seria uma ação para fortalecer o programa e permanecer ofertando o PROEJA para a cidade e regiões vizinhas.

E1: [...] Precisaria fazer um estudo do entorno, nós temos esta demanda? [...] de repente você tem outras demandas lá. Que precisariam de instrumentos específicos para identificá-las e aí identificando as demandas talvez você consiga ofertar.

Na visão dos gestores do Campus Machado há demanda. Porém, é preciso pensar em estratégias para fortalecer o PROEJA e fazer com que haja a oferta constante desse programa. Uma dessas ações seria a obrigatoriedade da oferta do programa por todos os campi do IFSULDEMINAS. Porém, com ajuda financeira estabelecida no orçamento para que as instituições pudessem ter melhores condições de ofertar o programa.

E4: Então eu acho que a gente teria que tá determinando, assim pelo menos um PROEJA em cada campus tem que criar. Acho que isso era fundamental para que a gente assim [...] Então assim: você quer implantar uma política pública? Então você determina lá uma cota orçamentária.

No Campus Muzambinho, na visão dos gestores, o fortalecimento do PROEJA pode se dar a partir de parcerias para poder ofertar mais cursos de PROEJA nos municípios vizinhos. Ao invés de ofertar o PROEJA no campus, fazer a oferta nos

municípios, além de dar capacitação e qualificação ao docente que vai atuar no PROEJA.

E9: Então eu sempre defendi a ideia de que se nós quisermos atingir realmente uma demanda que aí está nós temos que levar as escolas aos municípios.

[...] Não, eu, o que eu analiso é isso, é que, se fosse hoje eu não implantaria só dois cursos não, eu implantaria o máximo de cursos possível e atenderia a mais municípios. Acho que dá pra se fazer isso, dá pra fazer uma situação de parceria.

E8: Eu acho que o ideal seria, não sei a formação profissional aí a qualificação desse professor é fundamental.

É possível perceber que as ações de fortalecimento caminham no sentido do que foi discutido ao longo deste capítulo IV. Mesmo que cada gestor e cada docente tenha contribuído com uma ideia para fortalecer o programa, essas ideias e ações convergem no mesmo sentido que é corrigir as falhas que ocorreram no processo de implementação do PROEJA.

5.3 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA A PARTIR DO MODELO LÓGICO DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA

Para contribuir com as respostas para as indagações desta tese, laçamos mão também do uso do modelo lógico de avaliação de políticas públicas.

De acordo com Cassiolato e Guerresi (2010), a proposta de modelo lógico é um recurso metodológico para explicitar a estrutura de programa orientado para resultados especialmente para ajudar na avaliação de programas.

O modelo lógico busca configurar um desenho do funcionamento do programa, que seja factível em certas circunstâncias, para resolver os problemas identificados. Pode ser a base para um convincente relato do desenho esperado, ressaltando onde está o problema objeto do programa e como se qualifica para enfrenta-lo. (Cassiolato e Guerresi, 2010, p. 5)

Os elementos do modelo lógico são: recursos, ações, produtos, resultados intermediários e finais, assim como as hipóteses que suportam essas relações e as influências das variáveis relevantes de contexto (Cassiolato e Guerresi, 2010). O diagrama apresentado a seguir resume a forma como se deve organizar a estrutura do modelo lógico de avaliação.



Figura 29 - Estrutura do modelo lógico de avaliação.

Fonte: Cassiolato e Guerresi, 2010, p. 6

A elaboração do modelo lógico envolve a etapa da “explicação do problema”.

Utilizar um método para enunciar o problema e elaborar sua explicação deveria ser, a princípio, o passo inicial na elaboração de programas. Ao se definir qual é o problema a ser enfrentado pelo programa, o objetivo geral é mais facilmente identificado, que é exatamente a mudança da situação do problema. O público-alvo fica evidenciado e torna-se mais claro definir quais ações irão integrar o programa, dado que estas devem estar orientadas para alterar as causas do problema (Cassiolato e Guerresi, 2010, p. 9)

Na sequência se encontra a etapa da “estruturação do programa para alcance de resultados”.

As ações do programa devem estar orientadas para mudar causas críticas do problema, aquelas sobre as quais se deve intervir pelo seu maior efeito para a mudança esperada. As ações geram produtos, que são bens ou serviços ofertados aos beneficiários do programa. Em decorrência dos produtos das ações, os resultados intermediários evidenciam mudanças nas causas do problema e, por sua vez, levam ao resultado final esperado, que está diretamente relacionado ao objetivo do programa, refletindo a mudança no problema (Cassiolato e Guerresi, 2010, p.10).

Desse modo, será elaborado o modelo lógico com o objetivo de analisar a etapa da implantação e a implementação do PROEJA e assim será possível compreender o que se propunha do programa e como foi o processo de implementação nos três campi investigados. A elaboração do modelo lógico de avaliação se dará a partir da visão do governo federal (nível macro) e a partir da visão dos gestores e docentes dos três campi investigados (nível micro).

Sobre a análise da primeira etapa (nível macro): será usado o modelo lógico de avaliação para descrever a proposta política do programa PROEJA elaborado pelo governo federal e executado por meio do MEC. Para a construção do diagrama do modelo lógico foram utilizados os decretos de criação do PROEJA bem como o Documento Base do programa.

Sobre a análise da segunda etapa (nível micro): será elaborado um diagrama do modelo lógico a partir dos dados obtidos junto às entrevistas com os gestores e por meio dos questionários aplicados aos docentes, bem como pela análise

dos PPC's dos cursos do PROEJA implementados nos três campi. Desse modo será possível descrever e compreender como se deu a resolução do problema de implementação do PROEJA nos três campi investigados.

5.3.1 Explicação do problema: implantação do PROEJA pelo governo federal

Para compreender melhor o processo de implementação desta política educacional nos três campi investigados, partimos de uma análise macro para visualizar a partir do diagrama, representado pela figura 30, como se deu a implantação, ou seja, o surgimento da política denominada PROEJA.

O diagrama representado pela figura 30, foi elaborado a partir do Documento Base do PROEJA e dos Decreto 5.478/2005 e Decreto 5.840/2006. Nesses documentos se encontram as causas que levaram a se pensar na criação de uma política pública educacional que atendesse a demanda de jovens e adultos no Brasil e as consequências que justificavam a criação do PROEJA para atender a essas causas (demandas).

Dessa forma, no diagrama, figura 30, são apresentados os problemas críticos que geravam as causas (demandas) que justificavam a necessidade de se criar uma política pública para atender a essa população. Nesse cenário as causas críticas geraram um problema central a ser resolvido e a partir disso as consequências necessárias para a criação do PROEJA.

No problema central “alto número de jovens sem formação” a palavra formação abrange a necessidade de se ofertar, para jovens e adultos, um tipo de formação que pudesse atender a qualificação profissional em preparação para o mercado bem como a formação humana e cidadã, dando a esse sujeito condições de progredir nos estudos e se incluir socialmente. Esse era o problema central a ser resolvido. A partir desse cenário foi criado o PROEJA, conforme a figura 30 apresenta.

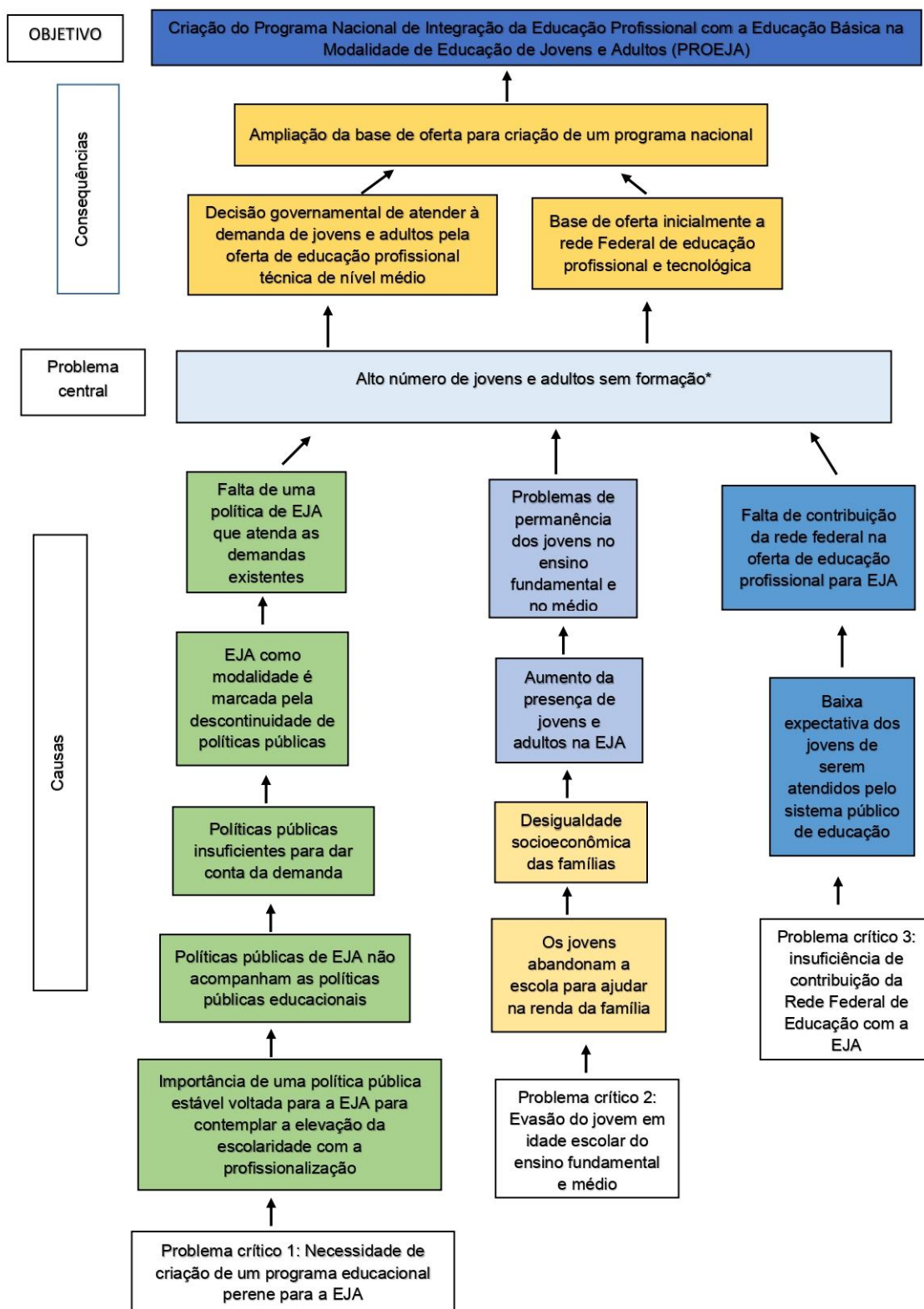


Figura 30 – Diagrama de explicação do problema (nível macro)

Fonte: elaborada pela autora

5.3.2 Explicação do problema focado nos três campi a partir do modelo lógico de avaliação

Considerando a obrigatoriedade de implementação e oferta do PROEJA pela Rede Federal, a partir da publicação dos decretos de criação do programa, os campi aqui analisados tinham que cumprir esta obrigatoriedade. Assim, será considerado como sendo um “Problema Central”, dentro do modelo lógico de avaliação, o “processo de implementação do PROEJA. O processo de implementação do PROEJA está caracterizado como um problema não como algo depreciativo, mas em virtude de que era uma necessidade a ser resolvida.

Para estabelecer as causas críticas no diagrama, figura 31, foram usados como base os temas dos eixos definidos na análise de conteúdo. Assim, é possível fazer as análises da implementação desta política pública com base no que já foi encontrado e discutido na tese e não ficar aleatoriamente criando possíveis novas causas críticas. Para estabelecer as causas e consequências foram usados os códigos encontrados na análise de conteúdo.

Ao analisar os três campi, a partir das entrevistas e questionários aplicados é possível perceber similaridades nas causas e consequências que versaram diretamente sobre o processo de implementação do PROEJA. Desse modo, somente foi elaborado um diagrama, figura 31, para representar esse processo vivenciado nos três campi.

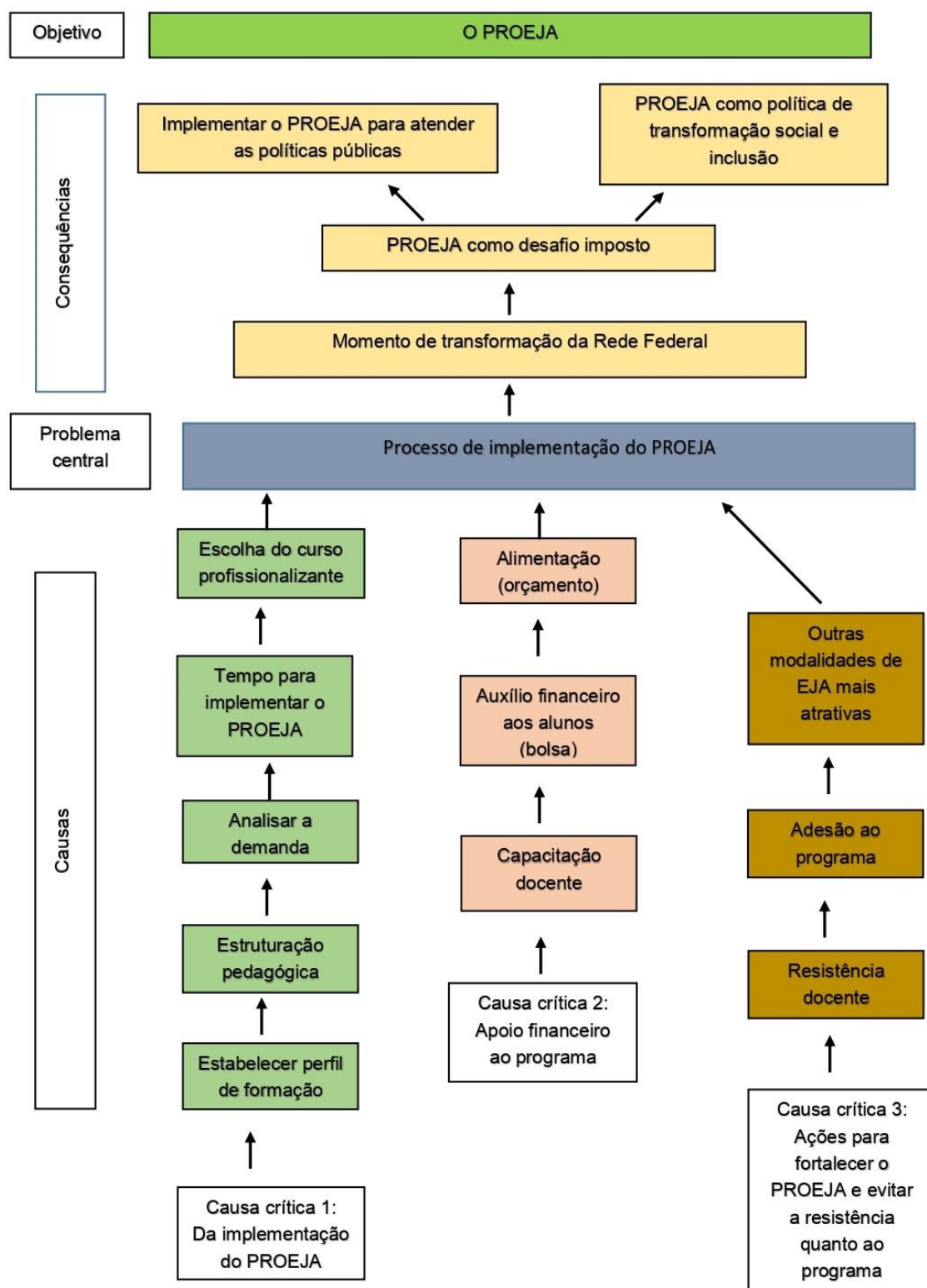


Figura 31 - Explicação do problema – análise dos três campi
 Fonte: elaborada pela autora

5.3.3.1 Estruturação do programa PROEJA para alcance de resultados – Campus Inconfidentes, Campus Machado e Campus Muzambinho

Nesta etapa, será analisado individualmente cada campus, visto que as “ações”, “produtos”, “resultados intermediários”, e “resultado final” se diferem em alguns pontos em cada instituição.

Com base na figura 32, é possível tecer análises sobre as indagações desta tese referentes ao PROEJA no **Campus Inconfidentes**.

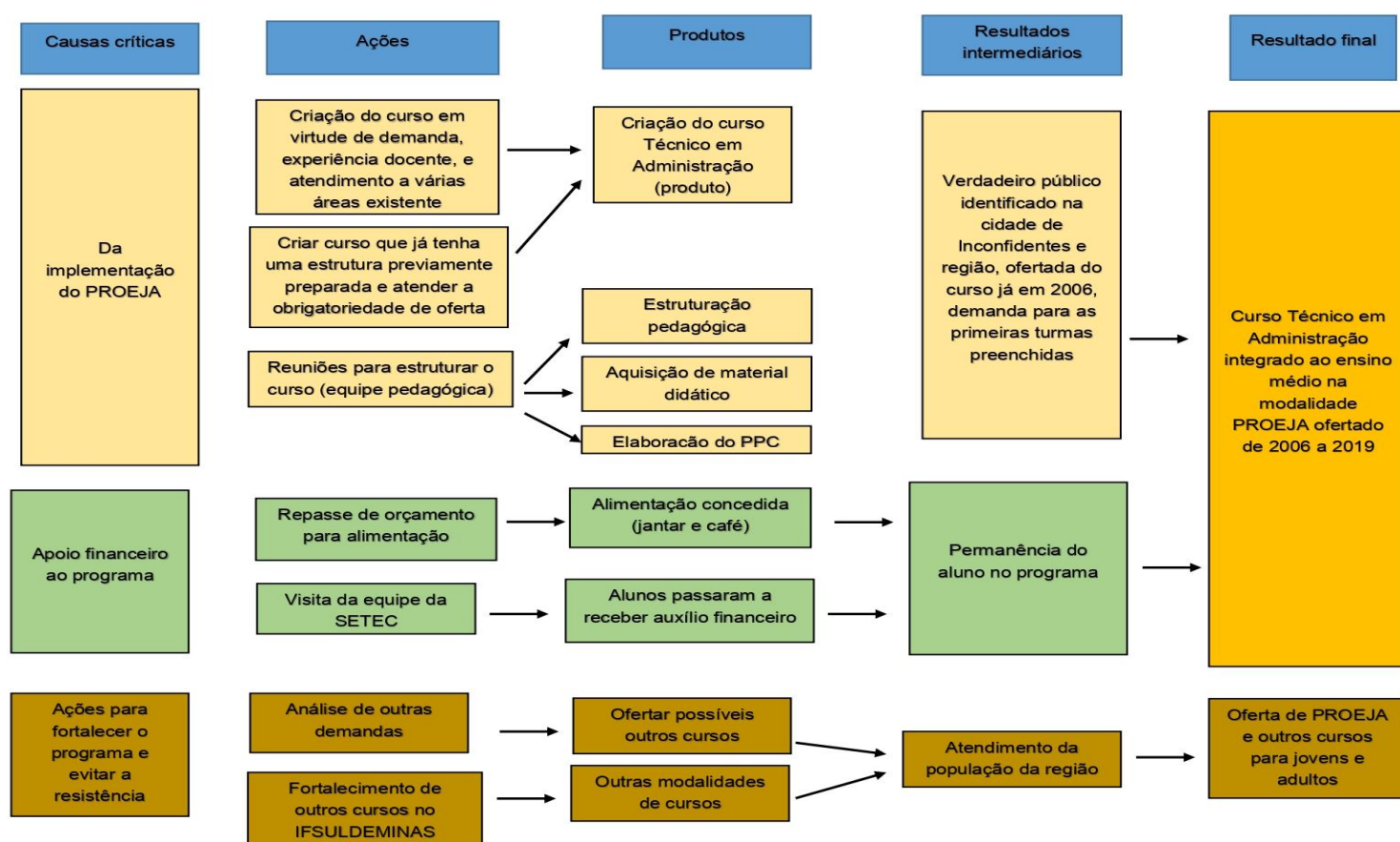


Figura 32 - Estruturação do programa PROEJA para alcance de resultados – Campus Inconfidentes
Fonte: elaborada pela autora

- **Como se deu o processo de implementação desse programa nestas três instituições?**

O processo de implementação se deu a partir de várias ações. Conforme é possível perceber na figura 32, houve o processo de implementação em virtude da obrigatoriedade da oferta do curso pelos decretos de criação do PROEJA. A partir

dessa obrigatoriedade se buscou analisar qual curso era mais demandado na cidade e região, a experiência da instituição e a experiência docente para se criar o curso e após estas análises se optou pela oferta do curso técnico em administração em virtude de ser um curso que atende a várias outras áreas.

Outros pontos importantes existentes dentro do processo de implementação estão ligados à organização e estruturação pedagógica do curso. Para isso houve várias reuniões e desse processo surgiram a elaboração do PPC e iniciativa para aquisição de apostilas. Não era material específico, mas eram apostilas tanto para a área básica como para a área da educação profissional e que serviriam como base para os docentes atuarem no programa. As reuniões com a equipe pedagógica permaneceram constantes no sentido de alinhar as ações e dar direcionamento aos docentes.

- **Quais foram as dificuldades encontradas na implementação do programa pelos gestores?**

Conforme é destacado na figura 32, a parte de capacitação é um elemento crítico dentro do processo de implementação. Não foi mencionado pelos gestores a existência de capacitação para os docentes que fossem atuar no PROEJA.

Também as outras opções de cursos para EJA, existentes na região, que apresentam maior facilidade para se cursar, tais como: aula semipresencial, menor exigência quanto as avaliações e carga horária e menor tempo para conclusão do curso, faz com que a procura para o curso PROEJA seja baixa e consequentemente eleva a resistência quanto ao programa PROEJA.

Há também a questão quanto à resistência existente por parte de alguns docentes quanto ao programa. Essa resistência foi se minimizando em parte com o passar dos anos e com a visão da importância do PROEJA como política pública na vida dos jovens e adultos.

- **Quais foram as ações para minimizar estas dificuldades?**

Foram promovidas reuniões pedagógicas periódicas e aquisição de apostilas em parceria com a empresa People, material este usado pelos professores da área da educação profissional. Houve o repasse de ajuda financeira (auxílio) aos alunos pelo MEC após avaliação da SETEC, o que colaborou para a permanência e êxito dos alunos.

- **Quais foram as dificuldades encontradas pelos docentes e quais foram as ações feitas para minimizar essas dificuldades?**

Foram relatadas como fatores de dificuldade a inexperiência quanto a atuar na educação de jovens e adultos e falta de material didático específico.

Quanto as ações feitas para minimizar as dificuldades foram relatadas que aconteceram reuniões pedagógicas de orientação, aconteceram a aquisição de apostilas para a área básica e área da educação profissional. Este material iria ajudar o docente nas aulas e colaborar com os mesmos na elaboração do seu próprio material didático.

Percebe-se a necessidade de uma pesquisa para analisar a possibilidade de surgimento de demandas para outros cursos em virtude do esgotamento de demanda para o PROEJA técnico em administração. Essa seria uma ação para fortalecer o programa e permanecer ofertando o PROEJA para a cidade e regiões vizinhas.

- **Quando cada uma destas instituições começou a ofertar o programa?**

A oferta do PROEJA no Campus Inconfidentes teve seu início no ano de 2006.

- **Ainda há oferta deste programa nas instituições?**

Não há mais a oferta do PROEJA no campus. A última turma foi concluída no ano de 2019.

A partir de agora, com base na figura 33, serão feitas as análises sobre as indagações desta tese em relação ao **Campus Machado**.

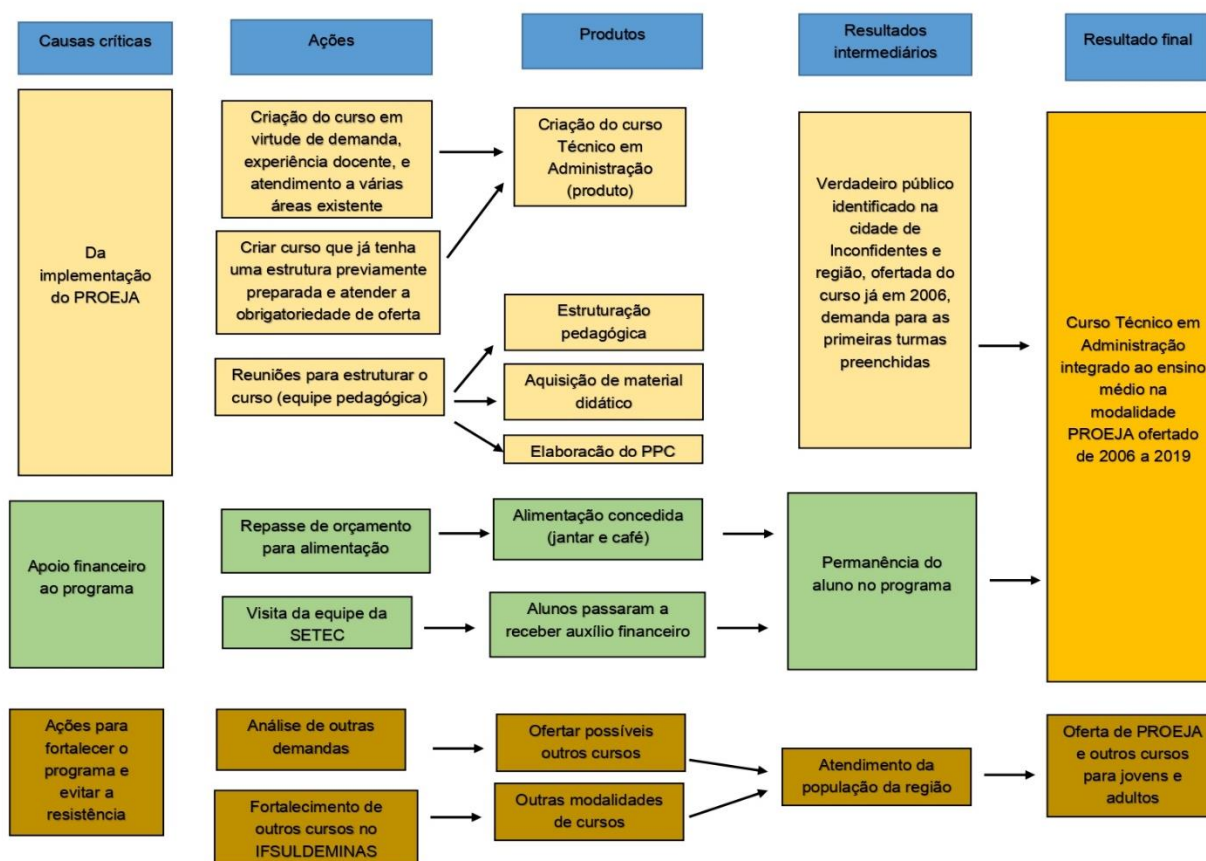


Figura 33 - Estruturação do programa PROEJA para alcance de resultados – Campus Machado
Fonte: elaborada pela autora

- **Como se deu o processo de implementação desse programa nessas três instituições?**

O processo de implementação se deu a partir de várias ações, conforme é possível perceber na figura 33. Houve o processo de implementação em virtude da obrigatoriedade da oferta do curso pelos decretos de criação do PROEJA. A partir desta obrigatoriedade, se buscou analisar a experiência da instituição, experiência docente e estrutura física já existente por conta da oferta de cursos de educação profissional similares ou de mesma formação para se implementar o PROEJA.

Após essas análises se optou pela oferta do curso técnico em alimentos e técnico em informática na modalidade PROEJA.

Outros pontos importantes existentes dentro do processo de implementação estão ligados à organização e estruturação pedagógica do curso. Para isso houve várias reuniões e no âmbito desse processo foi elaborado o PPC e identificada a necessidade de elaboração de material didático. Não se tinha material didático específico para ser usado pelos docentes no PROEJA. Cada docente elaborou seu

material dentro das necessidades e especificidades do curso e da turma em que atuava.

As reuniões com a equipe pedagógica permaneceram constantes no sentido de alinhar as ações e dar direcionamento aos docentes.

- **Quais foram as dificuldades encontradas na implementação do programa pelos gestores?**

Na figura 33, não estão destacadas ações voltadas para a capacitação em virtude de que os gestores mencionaram a falta deste elemento dentro do processo de implementação. A falta de capacitação foi um elemento crítico nesse processo.

A falta de material didático a ser usado pelo docente elevou também a resistência ao programa.

Há também a questão quanto à resistência existente por parte de alguns docentes quanto ao programa. Essa resistência foi se minimizando em partes com o passar dos anos e com a visão da importância do PROEJA como política pública na vida dos jovens e adultos. A baixa expectativa de parte dos docentes quanto à qualidade de curso gerou uma determinada resistência.

Foi relatado pelos gestores que a inexperiência quanto a atuar na educação de jovens e adultos e falta de material didático específico, foram fatores que contribuíram com as dificuldades encontradas pelos docentes no período de implementação do PROEJA.

Tempo curto para poder estruturar e organizar a implementação do PROEJA.

- **Quais foram as ações para minimizar estas dificuldades?**

Houve reuniões pedagógicas periódicas, bem como o repasse de ajuda financeira (auxílio) aos alunos pelo MEC após avaliação da SETEC, o que colaborou para a permanência e êxito dos alunos.

Também foram feitas reuniões pedagógicas de orientação e houve a elaboração de material didático e ajuste da carga horária para adequar ao programa. Estas ações serviram para minimizar as dificuldades encontradas.

Um dos caminhos para fortalecer a oferta do PROEJA seria a obrigatoriedade de oferta do programa por todos os campi do IFSULDEMINAS, bem como o governo estabelecer uma cota orçamentária para essa política pública. Dessa forma, se

estabelece um aumento na adesão de oferta do programa. Também fazer uma pesquisa para se descobrir qual o curso a região mais necessita, de modo a trabalhar de acordo com a demanda local. Assim, é possível atender a população de jovens e adultos da região e permanecer na oferta deste programa.

- **Quais foram as dificuldades encontradas pelos docentes e quais foram as ações feitas para minimizar estas dificuldades?**

Quanto as dificuldades encontradas pelos docentes foram citadas a: Falta de capacitação, a dificuldade por não ter material didático e a existência de resistência sobre

Outro elemento que gerou dificuldade foi a resistência sobre um novo programa em virtude de não se ter trabalhado ou ter experiência com jovens e adultos. Também a existência, por parte de alguns profissionais, de um pré-julgamento quanto a baixa qualidade do programa.

- **Quando cada uma destas instituições começou a ofertar o programa?**

A oferta do PROEJA no Campus Machado teve seu início no ano de 2008 com o curso Técnico em Alimentos integrado ao ensino médio. No ano de 2009 foi ofertado o curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio na modalidade PROEJA.

- **Ainda há oferta deste programa nas instituições?**

Não há mais a oferta do PROEJA no *campus*. No ano de 2011 houve a conclusão da última turma do curso técnico em alimentos e no ano de 2012 houve a conclusão da última turma do técnico em informática.

Finalizando esta etapa, com base na figura 34, é possível tecer análises sobre as indagações desta tese quanto ao **Campus Muzambinho**.

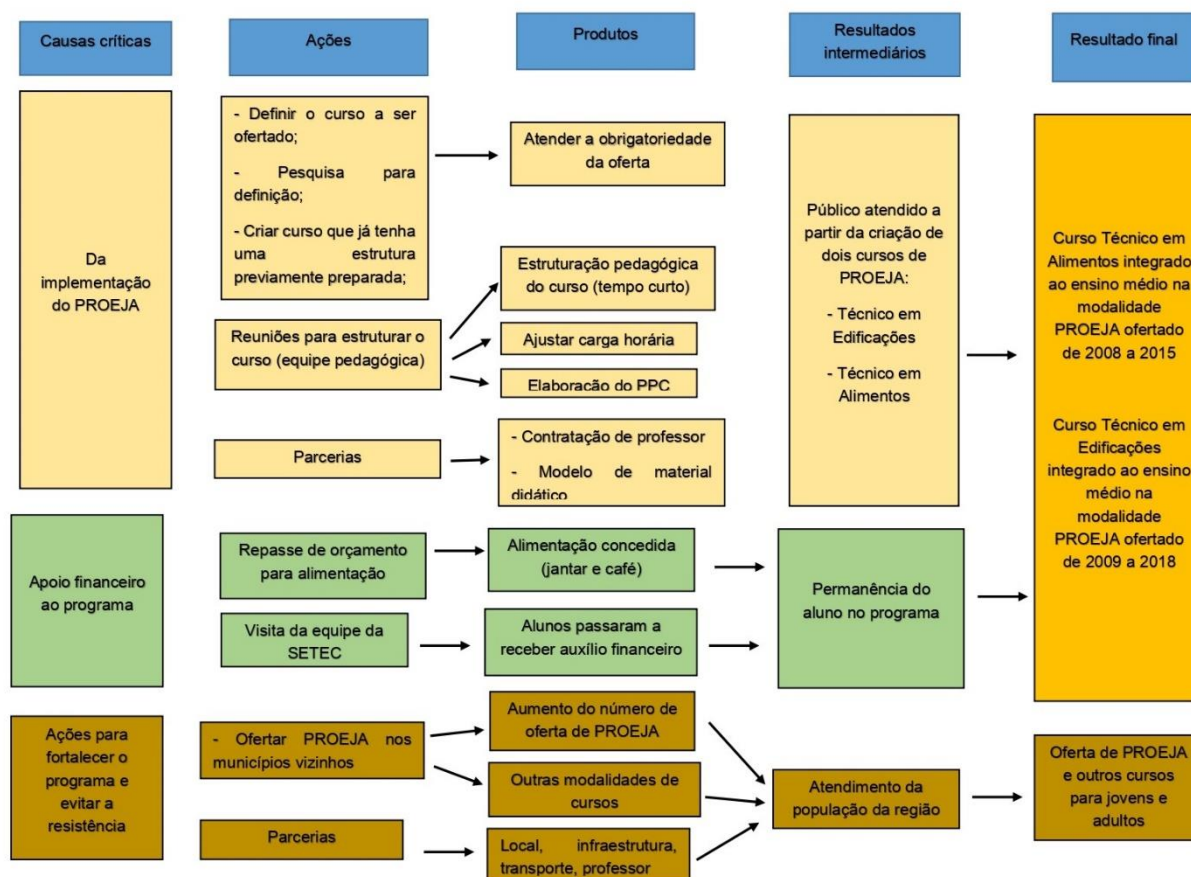


Figura 34 - Estruturação do programa PROEJA para alcance de resultados – Campus Muzambinho
 Fonte: elaborada pela autora

• **Como se deu o processo de implementação deste programa nestas três instituições?**

O processo de implementação se deu a partir de várias ações, conforme é possível perceber na figura 34. Houve o processo de implementação em virtude da obrigatoriedade da oferta do curso pelos decretos de criação do PROEJA. A partir dessa obrigatoriedade se buscou analisar a experiência da instituição, experiência docente e estrutura física já existente por conta da oferta de cursos de educação profissional similares ou de mesma formação para se implementar o PROEJA. Importante notar que foi feita uma pesquisa para poder definir para qual curso havia mais demanda.

Após essas análises se optou pela oferta dos cursos técnicos em alimentos e em edificações na modalidade PROEJA integrados ao ensino médio.

Outros pontos importantes existentes dentro do processo de implementação estão ligados à organização e estruturação pedagógica do curso. Para isso houve várias reuniões e desse processo resultou a elaboração do PPC e a identificação da necessidade de elaboração de material didático.

Houve parcerias com prefeituras para a colaboração na contratação de professor para atuar no programa. Também quanto ao material didático houve a necessidade de elaboração, tendo o campus recorrido à experiência de outras instituições e à experiência em EAD do próprio campus nessa elaboração.

As reuniões com a equipe pedagógica permaneceram constantes no sentido de alinhar as ações e dar direcionamento aos docentes.

- **Quais foram as dificuldades encontradas na implementação do programa pelos gestores?**

Na figura 34, não estão destacadas ações voltadas para a capacitação em virtude de que os gestores mencionaram a falta desse elemento dentro do processo de implementação. A falta de capacitação foi um elemento crítico nesse processo.

A falta de material didático foi um fator crítico. Buscou-se parcerias para minimizar esse entrave, além de usar a experiência do próprio campus na elaboração de material EAD para construir seu próprio material.

Há também a questão quanto à resistência existente por parte de alguns docentes quanto ao programa. Essa resistência foi se minimizando em parte com o passar dos anos e com a visão da importância do PROEJA como política pública na vida dos jovens e adultos.

Outro fato de dificuldade foi a inexperiência quanto a atuar na educação de jovens e adultos, falta de material didático específico. Cada docente foi elaborando seu próprio material em virtude da especificidade do conteúdo a ser trabalhado e também da turma em que atuava e também o tempo curto para poder estruturar e organizar a implementação do PROEJA.

- **Quais foram as ações para minimizar estas dificuldades?**

Reuniões pedagógicas periódicas. Houve o repasse de ajuda financeira (auxílio) aos alunos pelo MEC após avaliação da SETEC, o que colaborou para a permanência e êxito dos alunos.

Houve reuniões pedagógicas de orientação.

Houve a elaboração de material didático e ajuste da carga horária para adequar ao programa.

Parcerias para se pode estruturar o curso de edificações.

Ações para fortalecer o programa seriam levar o PROEJA até os municípios próximos ao campus e fazer parcerias com as prefeituras desses municípios para conseguir ofertar o programa nos próprios municípios.

- **Quais foram as dificuldades encontradas pelos docentes e quais foram as ações feitas para minimizar essas dificuldades?**

As dificuldades relatadas pelos docentes foram: a falta de capacitação, a dificuldade por não ter material didático e a resistência existente, por parte de alguns profissionais, sobre um novo programa em virtude de não se ter trabalhado ou ter experiência com jovens e adultos.

- **Quando cada uma dessas instituições começou a ofertar o programa?**

A oferta do PROEJA no Campus Muzambinho teve seu início no ano de 2008 com o curso técnico em alimentos integrado ao ensino médio. No ano de 2009 foi ofertado o curso técnico em edificações integrado ao ensino médio na modalidade PROEJA.

- **Ainda há oferta deste programa nas instituições?**

Não há mais a oferta do PROEJA no campus. No ano de 2015 houve a conclusão da última turma do curso técnico em alimentos e no ano de 2018 houve a conclusão da última turma do técnico em edificações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar às considerações finais, cabe observar que, ao tomar a implementação do PROEJA como objeto de estudo, havia a ideia inicial de que na fase da implementação do programa se encontravam possíveis falhas que consequentemente geraram dificuldades na oferta do PROEJA nos três campi pesquisados. No início de uma pesquisa se tem uma hipótese em mente, até mesmo um julgamento previamente estabelecido. Entretanto, no seu decorrer os resultados nos apontam outros caminhos, nos trazem outras respostas e nos apresentam novas indagações.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa se desenvolve ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a formulação do problema até a apresentações dos resultados. Todo o processo da pesquisa é transformador. As indagações, dúvidas e angústias são o que nos movem a buscar explicações e a partir disso gerar novas inquietações. Gil (2002, p. 17) destaca que “a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa dos métodos, técnicas e outros procedimentos científicos”.

Como professora por doze anos no PROEJA, tinha uma noção sobre a implementação do programa em nível micro, local, somente conhecedora da realidade da instituição onde trabalhava. A pesquisa proporcionou ter contato com um universo maior, com outras realidades e vivências sobre esse processo.

Implementar e ofertar o PROEJA é complexo. Conforme foi possível identificar nas literaturas que tratam desse tema e nas falas dos gestores e dos docentes que participaram desta pesquisa, ele é um programa que traz uma proposta inovadora, positiva, de inclusão, criada para atender a população de jovens e adultos excluídos do sistema de ensino regular, integrando a educação básica com o mundo do trabalho, porém com uma estrutura pesada de carga horária, com uma integração complexa de se fazer, o que levava a resistências e frustrações, tanto de docentes como de alunos.

Neste momento cabe frisar que a pesquisa proporcionou um grande amadurecimento e talvez um desnudamento sobre a oferta do PROEJA, acompanhada pelo surgimento de novas questões, tais como: de fato não é fácil implementar o PROEJA, mas o que pode ser feito? O programa ainda está vigente. Então, como fazer acontecer sua oferta pelas instituições pesquisadas? Qual o meu papel profissional diante disso? O que precisa ser feito para que as políticas públicas

sejam revistas, melhoradas, aprimoradas para darem certo? Para que sejam coerentes com as instituições que as implementam?

Ao entrar em contato com as discussões dos dados coletados e com as literaturas sobre o tema, foi possível perceber que alguns pontos críticos sobre o PROEJA se deram na gênese do programa e não somente na sua implementação.

A forma impositiva com que ele foi pensado, sem antes haver uma reflexão junto dos que iriam atuar na sua execução, acarretou algumas dificuldades ao longo do seu processo de implementação. Muitas das dificuldades da implementação se deram em decorrência de questões ligadas à implantação.

Alguns dos pontos críticos foram a baixa experiência da Rede Federal com relação à educação de jovens e adultos, o tempo curto para se implementar o programa (até o ano de 2006), a obrigatoriedade de oferta dos 10% das vagas da instituição, não haver uma comunicação prévia e consequente preparo dos docentes sobre a criação desse programa.

Além desses fatores, outro ponto ligado à implantação é o fato de o programa ser uma modalidade inovadora. Não se tinha experiência da integração da educação básica com a educação profissional na modalidade de jovens e adultos antes do PROEJA. Esse fator aponta para um cenário onde não havia pessoas com experiência para atuar nessa modalidade de ensino.

No momento de criação do PROEJA, havia a intenção de se criar um programa que fosse perene no campo das políticas públicas educacionais voltadas para a EJA, buscando articular a educação básica com o mundo do trabalho. Esse momento convergia com o cenário de políticas educacionais de então, com a revogação do Decreto nº 2.208/97 do governo de Fernando Henrique Cardoso, que separava o ensino médio da educação profissional, e a criação do decreto que pregava a integração da educação básica com a educação profissional. É nesse cenário de mudanças e inovação que surge o PROEJA.

A forma com que o PROEJA se originou acabou contribuindo diretamente nas ações de implementação. Em um primeiro momento a Rede Federal foi o campo de ação de oferta do programa. Essas instituições não estavam preparadas para o trabalho com o público de jovens e adultos da forma com que era proposto. O Decreto nº 5.840/2006 determinava que todas as instituições oferecessem PROEJA até 2007. O tempo era curto para um processo de implementação adequada.

A partir das discussões dos dados das entrevistas foi possível perceber que houve pouca discrepância nas ações executadas pelos três campi no processo de implementação. As angústias e as dificuldades foram praticamente similares, salvo algumas pequenas particularidades inerentes às características de cada instituição. Em uma análise geral, poucas foram as diferenças encontradas na execução dessa etapa.

Foi possível perceber que não houve uma prévia comunicação aos gestores sobre a criação do PROEJA. A notícia de que a Rede Federal teria que ofertar o programa até o ano de 2007 foi feita de forma impositiva no ano de 2005. As ações para que o programa fosse implementado tão logo começaram e então foram surgindo dificuldades como: infraestrutura, salas de aula, tipo de curso, baixa experiência profissional, falta de material didático específico, sentimento de baixa qualidade, sentimento de resistência.

Porém, é possível perceber que várias reuniões foram feitas para poder estruturar o curso e dar suporte aos envolvidos, minimizar a resistência e orientar os docentes no processo e garantir que a obrigatoriedade da oferta fosse cumprida.

Diante do pouco tempo para se poder estruturar e executar a implementação do PROEJA, é possível perceber que cada um dos campi procurou oferecer um curso profissionalizante dentro das suas características, regionalidade e especificidade do público de jovens e adultos de sua região.

A oferta de cursos na área agrária sempre foi forte nestas instituições, em virtude da região e da experiência institucional. Porém, não era possível ofertar esse tipo de curso em decorrência de que o PROEJA precisava ser ofertado no período noturno e não se teria acesso aos laboratórios práticos durante à noite. Assim, a escolha e definição do curso profissionalizante respeitou a região e suas demandas, mas também a estrutura que a escola tinha disponível e a sua experiência em oferta de cursos.

A falta de material didático foi fator crítico para os docentes, chegando a gerar uma certa resistência. A resistência existente é identificada na pesquisa. Ela se deu em virtude de haver uma ideia de que seria um curso de baixa qualidade, de não haver material didático específico para trabalhar com esse público e da baixa experiência com jovens e adultos.

Esses elementos que geraram resistência nos campi pesquisados são destacados por Manfredi (2016) em seu livro *Educação profissional no Brasil: atores*

e cenários ao longo da história, quando ela cita os desacertos e criticidades do PROEJA. Também Moura e Henrique (2012) trazem em seu artigo “PROEJA: entre desafios e possibilidades” a questão de que existiu uma resistência sobre o PROEJA na rede federal por conta de alguns profissionais considerarem o curso com baixa qualidade. Essas informações estão citadas nas discussões dos dados, mas trazemos aqui para reforçar a questão dos pontos em comum entre as literaturas sobre o tema e o que foi revelado na pesquisa.

Quando se analisam os dados dos questionários aplicados aos docentes é possível perceber que o material didático foi um fator de dificuldade no trabalho dentro da sala de aula. Tanto os gestores quanto os docentes narram que o material foi elaborado pelos próprios docentes de acordo com as características da turma e da disciplina ou do conteúdo a ser ministrado.

Porém, a pesquisa apontou que no Campus Inconfidentes houve a aquisição de um material didático que poderia dar suporte aos docentes da área da educação profissional. Não era um material específico para o público, mas que ajudou e foi usado pelos docentes. Porém, cada docente também ia elaborando seu material conforme fosse surgindo a necessidade de adaptação do conteúdo diante das especificidades dos alunos e da disciplina.

Os três campi buscaram cumprir a obrigatoriedade de oferta do PROEJA e implementar o programa dentro do prazo estabelecido. Os cursos iniciaram em momentos distintos. Atualmente não há mais a oferta do PROEJA nos três campi. Entretanto, o decreto de criação do PROEJA ainda está vigente e, desse modo, a obrigatoriedade de sua oferta pela Rede Federal ainda é ativa.

Ao longo da pesquisa, a partir dos dados coletados e das informações geradas, é possível perceber que há demanda gerando condições de se ofertar novamente o PROEJA. Porém é preciso trabalhar com ações de fortalecimento para evitar a resistência e garantir a adesão institucional e da sociedade para com o programa.

Essas ações para fortalecer a oferta do PROEJA envolvem questões diretamente ligadas às instituições, bem como ações do governo. Quanto às instituições, cabe a elas trabalhar com pesquisas de demanda, parcerias entre prefeituras para ofertar o PROEJA no município e capacitação docente. Quanto à questões do governo, cabem ações de estabelecer uma cota orçamentária para poder garantir condições financeiras para as instituições de ensino conseguirem custear

seus gastos com o PROEJA, bem como pensar na reorganização da estrutura curricular do programa.

Vale ressaltar que a elaboração do modelo lógico de avaliação ajudou a compreender melhor o processo de implementação e a demonstrar de forma mais clara as informações geradas a partir da coleta de dados na pesquisa. Essa é uma ferramenta essencial e que deve ser usada na compreensão das políticas públicas. Sem dúvida é uma ferramenta que deve ser usada por pesquisadores e gestores para que se possa aprofundar ainda mais na compreensão das políticas educacionais e propor a elas ações corretivas.

Foi revelador também perceber, a partir das discussões dos dados, a importância do programa para a sociedade nas vozes dos gestores e dos docentes participantes dessa pesquisa. Foi também significativo conhecer os desafios encontrados e as ações executadas para poder dar conta da tarefa de ofertar um programa que tinha um público específico a ser atendido.

Vale evidenciar que durante as entrevistas com os gestores foi possível perceber a sensibilização de cada um com o programa e o quanto esse programa mexeu com o lado emocional e sensibilizou as pessoas que estiveram à frente da sua implementação e execução. A alegria e o orgulho dos gestores por terem conseguido cumprir a tarefa de implementar o PROEJA, mesmo que diante de desafios, e assim dar condições aos jovens e adultos da comunidade local de frequentarem a Rede Federal, foi algo muito satisfatório.

A sensação destes gestores foi de dever cumprido e de gratidão. De poderem ter feito algo de positivo para a população do entorno das instituições pesquisadas. O crescimento que o programa proporcionou para pessoas que estavam algum tempo afastada da escola e de poderem ter a chance de ingressar em uma instituição da qual eles jamais pensaram que poderiam fazer parte um dia.

Salienta-se ao final deste trabalho que as ações proporcionadas pelo governo ajudaram a manter a permanência e êxito no programa. Elas foram imprescindíveis, tais como a execução do projeto Inserção Contributiva, que deu origem à Assistência ao Estudante PROEJA. Entretanto a pesquisa revelou que não houve uma avaliação contínua do programa PROEJA nos últimos anos, seja por parte do MEC ou da SETEC. Algumas ações de avaliação e investimentos ocorreram entre 2006 e 2011, conforme indicam os relatórios disponíveis no portal do MEC. No entanto, após esse

período, não foram realizadas novas iniciativas voltadas para compreender a execução do PROEJA dentro das instituições de ensino.

Para que uma política pública seja eficaz e atinja seus objetivos, é fundamental o seu acompanhamento. Esse processo envolve monitorar a execução, dialogar com as partes responsáveis pela implementação e adotar ações corretivas que visem melhorias contínuas. Tais ações são essenciais para garantir a durabilidade e a efetividade da política proposta. Contudo, conforme constatado na pesquisa, nos últimos anos não foram implementadas medidas de acompanhamento e correções no PROEJA.

Um dos fatores que pode ter contribuído para a falta de investimento e ações de melhorias no PROEJA é a instabilidade política vivida a partir de 2012. As frequentes mudanças no governo e, conseqüentemente, dos gestores do MEC resultaram em um cenário de descontinuidade das políticas públicas. A cada novo governo, surgem propostas e objetivos diferentes, frequentemente pautados por ideologias e interesses partidários. Dessa forma, políticas iniciadas ou implementadas em gestões anteriores acabam sendo negligenciadas.

É importante destacar que, embora não haja a revogação ou extinção formal das políticas anteriores, também não são destinados novos investimentos para sua manutenção. Na prática, esses programas acabam sendo gradualmente abandonados, até serem extintos ou deixarem de ser ofertados pelas instituições responsáveis. Essa situação não é exclusiva do PROEJA; trata-se de uma prática recorrente nos âmbitos municipal, estadual e federal.

Atualmente, o decreto que institui o PROEJA permanece vigente, mas não há investimentos ou avaliações que possam auxiliar as instituições a continuar ofertando o programa. Algumas unidades de ensino ainda conseguem manter o PROEJA graças a esforços próprios. No entanto, a maioria, incluindo os três campi pesquisados, não possui mais condições de ofertar o programa.

Encerro este trabalho com uma sensação positiva. Sensação de crescimento acadêmico e como pesquisadora. Para se construir esta tese foi necessário aprofundar em várias áreas de conhecimento, estudar vários temas, e conhecer várias literaturas. Foi preciso abordar história, políticas públicas, ciências sociais, história da educação, EJA, documentos legais, entre tantas outras fontes de dados e informações. A escolha da metodologia corroborou com o processo de execução dessa tarefa. Conforme destaca Yin (2001, p. 23) “o estudo de caso contribui, de forma

inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”.

Vale apontar que não houve a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema da implementação do PROEJA e isso nem seria possível em virtude da quantidade de dados gerados a partir desta pesquisa e do que já existe nas literaturas que tratam sobre o PROEJA. Mas, ciente do compromisso ético e científico em apontar respostas para as indagações que nos moveram nesta pesquisa, buscou-se sistematizar e organizar conhecimentos teóricos, dados, informações, dentro das limitações da pesquisa e da capacidade da pesquisadora.

Chega o momento de colocar um ponto final no texto, mas não no tema, visto a sua relevância e importância, que justificam seu debate e discussão como política pública educacional. É possível afirmar que há muito mais questões do que respostas, haja vista a quantidade de dados gerados nesta pesquisa a partir do número de categorias levantadas na análise de conteúdo das entrevistas, bem como nos dados dos questionários aplicados aos docentes.

Questões complexas não podem obter respostas simples. A EJA é fundamental para a inclusão social, profissional e humana dos indivíduos. Talvez não seja o PROEJA a política pública capaz de sozinha dar conta de conseguir atingir esse objetivo. Mas talvez o PROEJA seja uma parte de um conjunto de políticas, pensadas e elaboradas em conjunto com aqueles que executarão a sua implementação, para poder dar conta de atender as demandas de jovens e adultos no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. **Políticas públicas no Brasil**. Organizado por Gilberto Hochman, Marta Arretche e Eduardo Marques. Ed. Fiocruz, Rio de Janeiro, 2007.

AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscilla; MENEZES, Monique. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Política**, v. 3, n. 2, p. 12 – 42, julho/dezembro, 2015.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral do Brasil**. Livro eletrônico. São Paulo, Ed. Moderna, 2012.

ASSIS, Camilo Antônio de; OLIVEIRA, Natiele Rosa de. **Campus Machado - 60 anos de tradição e desenvolvimento**. Machado: [s.n.], 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1T6dvh9-DNUBVXi7yCz3SMo3RuZo4QtrK/view>. Acesso em: 29 de maio. 2023.

BALL, Stephen John.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. Setenta, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3º ed. Lisboa; ed. Setenta, 2004.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 175-1+-91, Ed. UFPR, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **EDUCAÇÃO POPULAR**. 2a. ed. São Paulo: brasiliense, 1984

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos**. XIX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1996. p. 26 – 34.

BIELINSKI, Alba Carneiro. **Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro – dos pressupostos aos reflexos de sua criação – de 1856 a 1900**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: < <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/5444/1/719053.pdf> > Acesso: 29 de abr. 2024

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Ed. Porto, Porto, 1994.

BOWE, Richard.; BALL, Stephen.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing school: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição, história, Brasil. I**. Brasil. Constituição de 1824.

BRASIL. **Constituição (1824) Constituição** Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, **1824**.

BRASIL. **Constituição (1891) Constituição** da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, **1891**.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Portal do MEC. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf >. Acesso em 04 de abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12. 893, de 28 de fevereiro de 1918**. Autoriza o Ministério da Agricultura a criar os Patronatos Agrícolas. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 05 de abr. 2024.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm >. Acesso em 05 de abr. 2024

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm#:~:text=%C2%A7%203%C2%BA%20%2D%20Mediante%20acordo%20com,encargos%20an%C3%A1logos.%2C%20provendo%20%C3%A0s%20necess%C3%A1rias >. Acesso em 15 de maio de 2024.

BRASIL. Presidência da República dos Estados Unidos do Brasil. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Nova organização do Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm#:~:text=Fica%20creado%20o%20Servi%C3%A7o%20do,patrim%C3%B3nio%20hist%C3%B3rico%20e%20art%C3%ADstico%20nacional >. Acesso em: 05 de abr. 2024.

BRASIL. Presidente da República. **Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946: decreta a seguinte: Lei Orgânica do Ensino Primário**. Rio de Janeiro, 2 de janeiro, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940->

1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 26 de set. 2022.

BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa diretrizes e bases para a educação nacional**. 1961.

BRASIL. **Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985**. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Brasília, 1985.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (LDB)**. 1971.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDBEN**. 9394/1996.

BRASIL. Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. **Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 set.2003. Seção 1, página 1.

BRASIL. Ministério do Trabalho e emprego. **Plano Nacional de Qualificação: 2003-2007**. Brasília: TEM, 2003

Brasil. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file/> >. Acesso: 22 de abr. 2024

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 jun. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja/publicacoes-do-proeja>. Acesso em: 15 de jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.080, DE 13 DE JUNHO DE 2005**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf> >. Acesso: 07 de maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja/publicacoes-do-proeja>. Acesso em: 10 de maio. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **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**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja/publicacoes-do-proeja>. Acesso em: 15 de jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília: MEC, 2007. <http://portal.mec.gov.br/proeja/publicacoes-do-proeja>. Acesso em: 20 de maio. 2022.

BRASIL. **Portal do MEC**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/proeja> . Acesso em: 22 de maio. 2023.

BRASIL. Portal do MEC. **Saiba mais – PROEJA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12294:saiba-mais-proeja> >. Acesso em: 24 de maio. 2023.

BRASIL. **Portal do MEC**. Publicações do PROEJA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja/publicacoes-do-proeja> . Acesso em: 20 de abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. **Lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm . Acesso em: 23 de jun. 2022.

BRASIL. Catálogo de Teses e Dissertações. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 16 de dez. 2022.

BRASIL. Portal dos Fóruns de Eja. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf> . Acesso em: 15 de abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **UNESCO**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco#:~:text=A%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20das%20Na%C3%A7%C3>

[B5es%20Unidas,as%20na%C3%A7%C3%B5es%2C%20acompanhando%20o%20desenvolvimento](#) . Acesso em: 01 de fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp> . Acesso em: 24 de maio. 2023.

BRASIL. Plataforma Nilo Peçanha: indicadores de gestão. Brasília, DF. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizDhkNGNiYzqtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWY1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDNmZiJ9>. acesso em: 27 de jul. 2023.

BRASIL. Portal do MEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, 2024. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pet/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13175-centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica#:~:text=O%20ano%20de%201909%20%C3%A9,presidente%20da%20Rep%C3%ABlica%2C%20Nilo%20Pe%C3%A7anha> . > Acesso em: 04 de abr. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 3, de 18 e dezembro de 2002**. Institui as Diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: Distrito Federal [2002]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso: 22. Maio 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Histórico da Educação**, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf >. Acesso em 05 abr. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **História da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil#:~:text=1959%20%2D%20Foram%20institu%C3%ADdas%20as%20escolas,t%C3%A9cnicas%20mantidas%20pelo%20Governo%20Federal> >. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes#:~:text=Centros%20Federais%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Tecnol%C3%B3gica,-Os%20Cefets%20s%C3%A3o&text=Atualmente%2C%20existem%20apenas%20dois%20Cefets,Fonseca%20no%20Rio%20de%20Janeiro> . >. Acesso em 11 abr. 2024

BRASIL. Portal do Mec. **Relatório das atividades do Programa de Expansão da Educação Profissional**. < <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/relativ2000.pdf> >. Acesso: 19 de abr. 2024

BRASIL. Portal do Mec. **Guia de orientações**

PROEP. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/guia_orient.pdf>. Acesso em: 19 de abr. 2024

BRASIL. Portal do mec. **Programa novos caminhos**. Disponível em:

<https://novoscaminhos.mec.gov.br/conheca-o-programa#:~:text=Para%20alcan%C3%A7ar%20seus%20objetivos%2C%20as,Eixo%203%3A%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20e%20Empreendedorismo>. Acesso: 29 de abr. 2024

BRASIL. Arquivo Nacional. **Memória da Administração Pública Brasileira**, 2016.

Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/260-aulas-regias>>. Acesso em: 04 de abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Mulheres Mil**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil>>. Acesso: 22 de abr. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Mec amplia oportunidades no Mulheres Mil**.

Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/mec-amplia-oportunidades-no-mulheres-mil#:~:text=Oferta%202023%20%E2%80%93%20O%20Programa%20Mulheres,em%202023%20como%20em%202024>>. Acesso: 22 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da educação. **Portaria Interministerial nº 1.082/2009**. Criação

da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-certific>>. Acesso: 22 abr. 2024.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Disponível em: <

<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso: 22 de maio. 2024.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Política pública em dez passos**. Brasília: Secretaria-Geral de Controle Externo (Segecx); Secretaria de Orientação, Métodos, Informações e Inteligência para o CE e o Combate à Corrupção (Soma), 2021.

Disponível em: <

https://portal.tcu.gov.br/data/files/1E/D0/D4/DF/12F99710D5C6CE87F18818A8/Politica%20Publica%20em%20Dez%20Passos_web.pdf>. Acesso em: 17 de jul. 2024

BRASIL. Portal do Ministério da Educação. **Saiba mais Proeja**. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva/259-programas-e-aco-es-1921564125/proeja-406236091/12294-saiba-mais-proeja>>. Acesso em: 18 de jul. 2024.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. **Orçamento Público**. Disponível

em: <<https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/orcamento>>. Acesso: 18 de jul. 2024.

BORGES, Elisabete Ferreira; ARAÚJO, José Carlos Souza. Educação profissional, dualidade estrutural e neoprodutivismo. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-33, e- 16002, abr./jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/16002/11352>>. Acesso em: 19 de abr. 2024

CAMBOIM, Márcia de Araújo; MARCHAND, Patrícia de Souza. PROEJA: Possibilidades e Implicações. In: Juçara Benvenuti e colaboradores (Orgs.). **Refletindo sobre o PROEJA: Produções de Porto Alegre**. Pelotas, Ed. universitária/UFPEL, p. 17 – 33, 2010.

CARVALHO, Fabiana Moraes de; PEREIRA, Christiane Cruz; CRUZ, Danielle Maia. A política pública de educação profissional no Brasil: descaso, conveniência, avanço e retrocesso. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 46560-46574, jul. 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/Fernanda%20G%C3%B3es/Downloads/admin,+BJD+333+OK.pdf>> Acesso: 26 de abr. 2024

CARVALHO, João Rodrigues. **História de Machado (1816 – 1974)**. Belo Horizonte: Prefeitura municipal de Machado, 1985.

CASSIOLATO, M.; GUERESI, S. **Como elaborar modelo lógico**: roteiro para formular programas e organizar avaliação. Brasília: Ipea, 2010. (Nota Técnica, n. 6). Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5810/1/NT_n06_Como-elaborar-modelo-logico_Disoc_2010-set.pdf>. Acesso: 10 de jun. 2024

CAVALCANTI, Mônica Maria de Arruda. Avaliação de Política pública e programas governamentais: uma abordagem conceitual. **Revista Interface de Saberes**, 2006. Disponível em: <<https://sinapse.gife.org.br/download/avaliacao-de-politicas-publicas-e-programas-governamentais-uma-abordagem-conceitual>>. Acesso: 05 de jun. de 2024.

CAVALCANTI, H. B. et al. O planejamento energético e a questão social: uma análise dos resultados do Programa Luz para Todos. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS ELÉTRICOS**, 2010, Belém. Anais. Belém: SBSE, 2010.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 962-969, set./out. 2003.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Lamartine Pereira; ROCHA, Velleda Pinto. **Movimento Brasileiro de Alfabetização Assessoria de Organização e Métodos**. Mobral: Sua origem e Evolução. Rio de Janeiro, 1973.

CUNHA, Conceição Maria da. **Salto para o Futuro - Educação de jovens e adultos** / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. 112 p. - (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.10)

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus. Repositório FGV de Periódicos e Revistas: **Revista fórum educacional**, v.3, n.3, 1979. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/fe/article/view/87468/82281> >. Acesso em: 01 de abr. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DEFINIÇÃO das palavras implantação e implementação. **Portal do site**

“Português: o seu site da língua portuguesa. Disponível em:

<https://www.portugues.com.br/gramatica/implantacao-implementacao.html>. Acesso em: 02 de fev. 2023

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBggQ/?format=pdf&lang=pt>; acessado em: 15 de set. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara; VÓVIO, Claudia; ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Alfabetização de jovens e adultos: lições da prática*. Brasília: UNESCO, 2008.

ENGUITA, M. F. Educação e teorias da resistência. **Educação e realidade**. Porto Alegre, 14(1): 3-16, jan./jun. 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Eletrônico**: século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. versão 3.0. CD-ROM.

FIGUEIREDO, Marcus F.; FIGUEIREDO, Argelina M.C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n.3, p. 107-127, 1986.

FONSECA, Celso Sucko da. **História do ensino industrial no Brasil**. 2ª. ed., 5 v. Rio de Janeiro: Senai/DN, 1986

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.; (Orgs.), São Paulo: LTr, 2005

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. [ver se ainda está no texto]

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa, 4º. ed. São Paulo, ed. Atlas, 2002.

FREITAS, Gisele de; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos. Programa Luz para todos: uma representação da teoria do programa por meio do modelo lógico. **Revista planejamento e políticas públicas**. 2015, p. 178-198. Disponível em: < <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/504/374> >. Acesso: 05 jun. de 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo, Ed. Atlas, 2002

GOLDEMBERG, José. Agora tem professor no MEC. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, Ed. 136, Cad. 1- Política e governo, p. 4, 22 de agosto de 1991.

GUERRA, Marcos José de Castro. As 40 horas de Angicos, a UFRN, a UNE e Paulo Freire (Rio Grande do Norte, 1963). **Revista educação em questão**, Natal, v. 47, n. 33, p. 234-242, set/dez, 2013.

HADDAD, Sérgio (coord.). Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no estado de São Paulo: relatório de pesquisa. São Paulo: CEDI. 1993.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago, 2000.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP. Ação educativa, 2006.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 41, maio/ago, 2009.

HELY, A. S. **New trends in adult education, from Elsinor to Montreal**. Paris: UNESCO, 1962.

IFSULDEMINAS - CAMPUS INCONFIDENTES. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLÓGICA DO SUL DE MINAS GERAIS – CAMPUS INCONFIDENTES. **Portal do Campus - Histórico**. Inconfidentes: IFSULDEMINAS, 2018. Disponível em: <https://portal.ifs.ifsuldeminas.edu.br/index.php/component/content/article/67-institucional/sobre-o-campus/87-historico> . Acesso em: 25 de maio. 2023.

IFSULDEMINAS - CAMPUS INCONFIDENTES. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLÓGICA DO SUL DE MINAS GERAIS – CAMPUS INCONFIDENTES. **Cursos**. Inconfidentes: IFSULDEMINAS, 2023. Disponível em: <https://portal.ifs.ifsuldeminas.edu.br/> . Acesso em: 25 de maio. 2023.

IFSULDEMINAS. **Histórico das Resoluções dos Cursos do IFSULDEMINAS**. Reitoria, 2023. Disponível em: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/pro-reitoria-ensino/registros-academicos/historico-de-resolucoes-dos-cursos/1832-historico-das-resolucoes-dos-cursos-do-ifsuldeminas> . Acesso em: 24 de maio. 2023.

IFSULDEMINAS. Histórico das Resoluções dos Cursos do IFSULDEMINAS. **Projeto Pedagógico do Proeja em Alimentos do ano de 2013 - Campus Muzambinho**. Reitoria, 2023. Disponível em: https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/Conselho_Superior_/resolucoes/2013/resolucao79.pdf . Acesso em: 01 de jun. 2023.

IFSULDEMINAS. Histórico das Resoluções dos Cursos do IFSULDEMINAS. **Projeto Pedagógico do Proeja em Edificações do ano de 2013 - Campus Muzambinho**. Reitoria, 2023. Disponível em: < https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/Conselho_Superior_/resolucoes/2013/resolucao80.pdf . Acesso em: 01 de jun. 2023.

IFSULDEMINAS. Histórico das Resoluções dos Cursos do IFSULDEMINAS. **Projeto Pedagógico do Proeja em Administração do ano de 2016 - Campus Inconfidentes**. Reitoria, 2023. Disponível em: https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/Conselho_Superior_/resolucoes/2016/resolucao.85.pdf . Acesso em: 30 de maio. 2023.

IFSULDEMINAS. Histórico das Resoluções dos Cursos do IFSULDEMINAS. **Projeto Pedagógico do Proeja em Administração do ano de 2013 - Campus Inconfidentes**. Reitoria, 2023. Disponível em: < https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/Conselho_Superior_/resolucoes/2013/resolucao.065.pdf >. Acesso em: 30 de maio. 2023.

IFSULDEMINAS-CAMPUS MACHADO. **Projeto Pedagógico do curso de Informática na modalidade Proeja**. Machado, 2011.

IFSULDEMINAS-CAMPUS MACHADO. **Projeto Pedagógico do curso de alimentos na modalidade Proeja**. Machado, 2011.

IFSULDEMINAS. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLÓGICA SUL DE MINAS GERAIS. **A Instituição**. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2014.

IFSULDEMINAS-CAMPUS MUZAMBINHO. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Cursos Muzambinho, 2023. Disponível em: <https://cursos.muz.ifsuldeminas.edu.br/ciencias-biologicas> . Acesso em: 30 de maio. 2023.

IFSULDEMINAS-CAMPUS MUZAMBINHO. **Portal do Campus Muzambinho. História do Campus Muzambinho.** Cursos Muzambinho, 2023. Disponível em: <https://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/sobre-o-campus?showall=&start=1>. Acesso em: 30 de maio. 2023.

IMPLANTAR. In: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramento, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE>. Acesso em: 31 de jan. 2023.

IMPLEMENTAR. In: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramento, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE>. Acesso em: 31 de jan. 2023.

IRELAND, Timothy Denis. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 1, 2013.

IRELAND, Timothy. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. In.: IRELAND, Timothy; SPEZIA, Carlos (orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, p. 31-56, 2014.

ISABELA, Cardoso de Matos Pinto. MUDANÇAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: a perspectiva do ciclo de política. **Revista de Políticas Públicas**, vol. 12, n. 1, p. 27-36, São Luís, Maranhão, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3211/321127273003.pdf> >. Acesso em: 18 de dez. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2010. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia>; acesso em: 26 de set. 2022.

KELLY, Rita M.; PALUMBO, Dennis. Theories for Policy Making. In: HAWKESWORTH, Mary; KOCH, Maurice (Orgs). **Encyclopedia of Government and Politics**. London and New York, v. II, p. 643-655, 1992.

KELLOGG, W. K. **Logic model development guide**. Michigan: WK ellogg, Foundation, 2004.

KIDD, A. R. *Tale of three cities, Elsinor-Montreal-Tokyo, the influence of three UNESCO world conferences upon the development of adult education*. Siracusa: Universidad de Siracusa Publicaciones en Educación Permanente, 1974.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA - **Um levantamento da história da educação de jovens e adultos no Brasil**

KINGDON, John W. **Agendas, Alternatives and Public Policies**. United States of America: AddisonWesley Longman, 1994.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede Federal de Educação Profissional nos Primórdios do Regime Republicano Brasileiro. **Revista Brasileira de educação**

Profissional e Tecnológica. V.2. n.2., Brasília, nov. 2009. P. 9-24. Disponível em: < <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939/pdf> >. Acesso em 08 de abr. 2024

KNOLL, Joachim H. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. In.: IRELAND, Timothy; SPEZIA, Carlos (orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, p. 13-30, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtqY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso: 20 de maio de 2024.

LOBO, Thereza. Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-84.

LOWI, Theodor. "American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory", *World Politics*, 16: 677-715, 1964.

LOWI, Theodor. "Four Systems of Policy, Politics, and Choice". *Public Administration Review*, 32: 298-310, 1972.

LOTTA, Gabriela. **Teoria e análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil**. Brasília, ENAP, 2019.

MACHADO, Maria Margarida; LAGO, Stephany Nascimento. Políticas de Certificação para Jovens e Adultos—o caso dos Exames de Madureza. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 8, p. 1-9, 2020. Disponível em: < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/10416> >. Acesso: 17 de maio. de 2024.

MCLAUGHLIN, J. A.; JORDAN, G. B. Logic models: a tool for telling your program's performance story. **Evaluation and Program Planning**, v. 22, n. 1, p. 65–72, 1999.

MAGALHÃES, Otavio Luciano Camargo Salles de. **O papel da educação e do Lyceu dirigido pelo prof. Salathiel de Almeida na configuração do contexto geopolítico, social e econômico de Muzambinho (MG)**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista – Campus Rio Claro, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr, 2006. Disponível em: < <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/122> >. Acesso em: 15 de dez. 2022.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí, Paco Editorial: 2016

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAS GERAIS. **Portal do Governo do Estado de Minas Gerais**. Disponível em: < <https://www.mg.gov.br/servico/concluir-o-ensino-medio-por-meio-de-cursos-oferecidos-pelos-cesec> >. Acesso: 15 de julho de 2025

MEAD, L. M. “Public Policy: Vision, Potential, Limits”, Policy Currents, Fevereiro: 1-4. 199

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de Melo; RIBEIRO, Cassandra Ribeiro Joye. **História da Educação no Brasil**. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MELO, Raquel Silveira Martins de, SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. Caminhos a Hamburgo: efeitos do movimento CONFINTEA V no Brasil nas lutas pelo direito de jovens e adultos à educação. **Revista Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 132-145, ago./dez, 2017.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Dífíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, p.117-42, 2003.

MIOTTO, Keila. **Contexto e história na constituição da prática pedagógica dos professores de educação física em escolas técnicas de educação profissional e tecnológica**. Dissertação de (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS/MG – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014

MOURA, Dante Henrique. Eja: Formação Técnica integrada ao Ensino Médio. In: **Salto Para o Futuro**. Boletim 16. TV Escola, 2006.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. PROEJA: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES. **HOLOS**, 2, 114–129, 2012. Disponível em: < <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914> >. Acesso: 07 de maio. 2024

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. **Educação profissional e tecnológica em revista**, v1, nº1, 2017.

MÜLLER-SOLGER, H. 4. Weltkonferenz über Erwachsenenbildung der UNESCO. In: KNOLL, J. H. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, v. 12/13, 1984/85. Cologne: Böhlau, 1984.

NEY, Antonio. **Política Educacional**: organização e estrutura da educação brasileira. Rio de Janeiro: Wak ed. 2008.

ORSO, Paulino José. A PRIMEIRA UNIVERSIDADE BRASILEIRA, SEU PROJETO E O DESENVOLVIMENTO LOCAL. **Estado, Universidad y Sociedad**, p. 45. Disponível em: < https://www.researchgate.net/profile/Judith-Hernandez-G-De-Velazco/publication/313038087_Libro_Estado_Universidad_y_Sociedad_mirando_la_educacion_universitaria_desde_el_desarrollo_endogeno_CAPITULO_Estado_y_pertinencia_social_universitaria_en_Venezuela_Aproximacion_al_desarrollo_endogeno/links/59846c4c0f7e9b2b53019d6d/Libro-Estado-Universidad-y-Sociedad-mirando-la-educacion-universitaria-desde-el-desarrollo-endogeno-CAPITULO-Estado-y-pertinencia-social-universitaria-en-Venezuela-Aproximacion-al-desarrollo-endogeno.pdf#page=46 > Acesso: 12 de maio 2024.

ORTIGARA, C. **Reformas Educacionais no Período Lula (2003-2010):** Implementação nas Instituições Federais de Ensino Profissional. 2012. Campinas. Tese (Doutorado). Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP. 2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 4º ed. São Paulo, ed. Loyola, 2002.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter Kevin. **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**, 3º edição, Rio de Janeiro, Editora FGV, 1999.

Portal da Organização das Nações Unidas. Disponível em: <<https://www.un.org/en/about-us>> Acesso em: 01 de fev. 2023.

Portal do site “Português: o seu site da língua portuguesa”. Disponível em: <<https://www.portugues.com.br/>>. Acesso em: 22 de abr. 2023

Portal Fundação Abramo. **Plano de governo de Lula – 2002. Uma escola do tamanho do Brasil**.⁷ Disponível em: https://siac.fpabramo.org.br/uploads/acervo/Programa-de-governo-presidencia_2002-16.pdf >. Acesso em: 06 maio. 2024

Portal da prefeitura de Machado. **Conheça nossa história**. Disponível em: <<https://www.machado.mg.gov.br/historia.php>> . Acesso: 22 de maio. 2024

Portal da prefeitura de Inconfidentes. **O município**. Disponível em: <<https://inconfidentes.mg.gov.br/o-municipio/sobre-o-municipio/>>. Acesso: 22 de maio. 2024

Portal da prefeitura de Muzambinho. **História de Muzambinho**. Disponível em: <<https://www.muzambinho.mg.gov.br/conheca-a-cidade/histria-da-cidade>> . Acesso: 22 de maio. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Educação profissional: História e legislação. Curitiba: IFPR, 2011.

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista administração Pública** – Rio de Janeiro, 2012.

ROSSI, P. H.; LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. **Evaluation: a systematic approach**. 7. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2004.

SANTOS, Jailson Alves dos. A Trajetória da Educação Profissional in LOPES, Eliane Marta Teixeira (org) **500 anos da educação no Brasil**. 2º. Edição, Belo Horizonte: autêntica, 2000

SANTOS, Simone Valdete dos; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Refletindo sobre Proeja**. Produções Porto Alegre. Ed. Universitária/UFPEL. Porto Alegre, 2010.

SANTOS, Ademir José dos. GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. Conhecendo o PROEJA: análise do documento-base da educação profissional. **Revista Educação e Tecnologia**, v. 15, n.3, p. 60 a 74, 2010. Disponível em < <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/281>>, acesso em: 22 de Jun. de 2022.

SAVAYA, R.; WAYSMAN, M. The logic model: a tool for incorporating theory in development and evaluation of programs. **Administration in Social Work**, v. 29, n. 2, p. 85–103, 2005.

SAVIANI, Demerval. POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: LIMITES E PERSPECTIVAS. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/n24/n24a02.pdf> >. Acesso em: 20 de maio. 2024.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3º ed. Campinas, SP, 2011.

SILVA, Adriano Larentes da; JÖNK, Gisela Gertrudes; MIGLIAVACCA, Alencar; GREGGIO, Saiornara; AGNE, Sandra Aparecida A.; ZAKI, Lisa Karen. **Produção e uso de materiais didáticos no PROEJA**. Seminário de Pesquisa, Extensão e Inovação do IFSC, 2012. Disponível em: < <https://eventoscientificos.ifsc.edu.br/index.php/sepei/sepei2013/paper/viewFile/74/236> >. Acesso: 15 de jun. 2024

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011. Disponível em: < <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/51/48> >. Acesso em: 22 abr. 2024

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 18, n. 51, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Fernanda%20G%C3%B3es/Downloads/15983.pdf> . Acesso em: 15 de dez. 2023.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, n.16, Porto Alegre, jul./dez, 2006.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O Direito à Educação nas Constituições Brasileiras. **Revista do curso de Direito**, São Bernardo do Campo, v. 5, p. 146-168, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/view/464/460> . Acesso em: 14 de dez. 2020.

TOMÉ, Ana Clécia de Abreu. Trabalho e/ou educação: História da Educação Profissional no Brasil. Tear: **Revista de Educação e Ciência e Tecnologia**, Canoas, RS, v.1, nº2, 2012.

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michael van. Avaliação de Políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública – RAP**. Rio de Janeiro, 2008. p. 529-550.

UNESCO. **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA / organizado por Timothy Denis Ireland e Carlos Humberto Spezi. – Brasília: UNESCO, MEC, 2014.

UNESCO. **Adult education since the Third Conference on Adult Education**, Tokio 1972: respuestas sinópticas a la Encuesta realizada por la UNESCO entre Comisiones Nacionales con vistas a reunir información sobre el Desarrollo de la Educación de Personas Adultas; documento de trabajo. Paris: UNESCO, 1985.

UNESCO. **Educação de Adultos**: Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro. V conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 14-18 de julho de 1997. Brasília, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por . Acesso em: 30 de jan. 2023.

UNESCO. **Retrospective international survey on adult education**, *Montreal 1960 to Tokyo 1972*: working document. Paris: UNESCO, 1972.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; DE SOUZA JÚNIOR, Antônio. A educação profissional no Brasil. **Revista Interacções**, v. 12, n. 40, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691> . Acesso em 20 de jan. 2023

VIEIRA, Livia Carolina. **História da Educação Agrícola do Sul de Minas Gerais**: Escola Agrícola de Muzambinho (1948-1985). Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, 2016.

WEFFORT, Francisco Correa. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. **Educação como prática da liberdade**. Tradução. Rio de Janeiro, ed. Paz e Terra, 1967.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

Uol. Programa de Governo de Lula – 2002. Disponível em:<
<https://www1.uol.com.br/fernandorodrigues/arquivos/eleicoes02/plano2002-lula.pdf>
>. Acesso em: 06 maio 2024

APÊNDICE I

Quadro de codificação e categorização – Análise de conteúdo

Sujeito	Códigos/categorias	<i>unidade de registro</i>
E1	1.Era um momento de novas discussões em torno de novas propostas para a educação 1 Momento de transformação	<i>... Havia toda uma discussão, na época tava vigorando o decreto 2.208 que separava o ensino médio do ensino técnico e a gestão nova...</i>
E4	1.2 Momento de crescimento e nova institucionalidades das escolas agrotécnicas	<i>Eu acho que existe um pano de fundo um pouco maior né? onde se encaixa o proeja também, que foi o processo de crescimento e nova institucionalidade das escolas agrotécnicas. Acho que esse é um ponto importante que depois veio a culminar com os institutos federais</i>
E4	1.3 Era um momento de transformação da rede federal	<i>O que existia ali naquele momento, primeiro assim um ponto importante foi a entrada do Lula em 2003, né? que começa então a dar esse caráter, ainda prévio, ainda muito incipiente, do que era um projeto político até pessoal né? porque isso fazia parte dos projetos da casa civil, de expansão</i>
E4	1.4 Expansão da Rede Federal	<i>Então era ampliar as escolas técnicas, e também as Universidades né</i>

E4	1.5 Momento da ampliação: como ampliar?	<i>Mas, bom! ampliar de que forma, né? aí é que vem a pergunta: de que forma que vão ser ampliadas? mais escolas? e aí então surge o movimento muito muito coordenado ali né? porque existia uma instância das escolas que era o CONEAF e dizendo assim algumas né? não todas! Precisando ser algo mais do que isso. E o que que a gente tinha de espelho, era o CEFETS né? Os CEFETS eram esse espelho</i>
E4	1.6 Mudança nas escolas técnicas – possibilidade de oferta de curso superior	<i>uma coisa importante nessa trajetória né? foi a portaria ministerial, se eu não me engano em 2004 2005, que autorizava as escolas agrotécnicas em caráter experimental a ofertar curso superior de tecnologia, isso era uma novidade porque as escolas então era proibidas de afetar curso superiores, então isso cria toda uma movimentação interna e tal.</i>
E4	1.7 Estruturação para atender as propostas do governo e as mudanças	<i>Então, era um desafio muito grande, mas, acabou isso, acabou casando com uma vontade das instituições em tá se estruturando pra ser essa outra instituição em que o espelho era o CEFET né</i>

E4	1.8 Expansão	<i>Machado e Muzambinho se prepararam para ofertar o curso de cafeicultura. Inconfidentes foi um pouco mais ousado né? você prepara para dois, né? que era o de georreferenciamento e o de gestão ambiental.</i> <i>Durante esse período também as três, as três começam a se organizar dentro de um protocolo que já existia no MEC, né? o seu processo de CEFETIZAÇÃO, né? Bom! pra virar CEFET então o que a gente precisa?</i>
E4	1.9 Desafio para expansão	<i>E aí o governo dá um sinal, fala assim: “bom! você quer virar CEFET”? Então mostra que você tem condições! Por isso a portaria e por isso a condição de não ter vaga, cargo e verba. Assim, ou seja, mostra que você tem condições e capacidade para virar o CEFET. Criados os cursos superiores, assim, bom! então cumprimos a tarefa agora é a nossa vez. E aí segue-se o protocolo, as três foram visitadas né? por comissões do MEC</i>
E4	1.10 Expansão de novas políticas e surgimento do proeja	<i>lá no âmbito do CONCEFET, sem que houvesse a participação do CONEAF já começava a se desenhar uma nova institucionalidade que não era CEFET, né? e aí nasceram os Institutos Federais. Então assim, a gente perdeu tempo, entre aspas, né? toda aquela</i>

		<i>documentação, os roteiros e tal, eu fiz parte dessa comissão. E aí, assim a gente perdeu tempo porque no futuro via vir um novo desenho. ... aí quando a gente então começa a se estruturar para essas novas políticas, mais amplas, do governo federal, os cursos superiores de tecnologia, surge, então, nesse âmbito, o proeja...</i>
E8	1.11 Fase de mudanças e transformação/ junção das três escolas no início do proeja	<i>...E como a gente tava numa fase de mudança, de transformação, foram unidas três escolas que eram da rede...</i>
E4	1.12 Mudanças / transformação institucional vivida ajudou	<i>...Mas, eu acho que o que auxiliou naquele momento foi justamente essa essa movimentação interna pela nova institucionalidade, né? Quer dizer, se a gente tava afim de crescer e quebrar essa, essa bolha de vidro das escolas agrotécnicas a gente tinha que se incorporar a essa nova política, não tinha saída né ...</i>
E4	1.13 Transformações institucionais que estavam acontecendo	<i>...mas eu acho que aí o que pegou de diferente foi isso né? precisávamos nos estruturar para essa nova institucionalidade, então que venha o curso superior que vem as outras coisas. E não foram só essas, foram tantas outras até culminar nesse, nesse grande projeto dos institutos federais, que aí realmente a coisa explodiu...</i>

E8	1.14 Momento de transformação e de muito recurso	<i>...na época a gente tava vivendo um período assim de bastante desenvolvimento na educação, muita coisa, havia uma injeção muito grande também de recurso, tudo isso estimula muito, né...</i>
E1	2. Proposta voltada para política educacional mais inclusiva	<i>...o governo novo, tinha no seu projeto de governo e também no histórico das pessoas que iam compor o Ministério da Educação, na época do ministro nomeado foi o Cristovam Buarque e toda a equipe dele, estavam comprometidos com a revogação desse decreto e a implementação de uma política educacional mais inclusiva quero dizer assim com cunho social, mais tocada no indivíduo e menos voltado para...</i>
E1	2.1 Proeja como política inclusiva e social	<i>O Proeja é uma política que veio nesse bojo de políticas inclusivas, voltadas para o social, etc, tentando dar oportunidade para aqueles</i>

		<i>que não tinham tido oportunidade no seu tempo, ou na sua idade né? ...</i>
E1	2.2 Criar o proeja para atender as políticas públicas	<i>para mim não foi uma pressão interna da sociedade. Foi muito mais atender as exigências das políticas públicas. Isso ficou claro! nossas instituições são um palco, um cenário ideal para implantação de políticas públicas, haja vistas, os institutos, Pronatec e tudo mais né? então essa era importante. Então, houve essa organização, esse movimento para se criar o PROEJA...</i>
E2	2.3. Proeja como desafio atualmente para o IF	<i>...como diretora de ensino e até aqui, hoje nós estamos com esse desafio posto! Porque hoje a gente não tá conseguindo fazer a oferta mais...</i>
E1	3. Gestor não tem autonomia na gestão à nível macro e a nível micro. Dificuldades na gestão)	<i>...porque você não tem toda a autonomia para fazer aquilo que você quer, porque você depende dos instrumentos jurídicos e normativos que são formulados no nível macro, né? [inaudível] Ministério da Educação, Governo Federal, assim por diante, Congresso Nacional, tá</i>

		<i>certo? E depois você depende também do nível micro, né? Que é o que acontece dentro da sala de aula</i>
E1	4. Perfil de formação do Proeja	<i>...com uma característica muito importante, porque ele conciliava a formação profissional e a complementação de ensino</i>
E1	4.1 Perfil do curso a ser ofertado	<i>...É nós entendemos que administração era uma demanda mais genérica no entorno, atendia mais pessoa...</i>
E1	4.2 Perfil do curso a ser ofertado atendia a diversos perfis diferentes	<i>...na administração você podia incluir vários perfis diferentes de pessoas, então isso facilitou e foi dessa forma...</i>
E3	4.3 Perfil do curso - Ensino profissionalizante para Eja	<i>então ele foi uma unidade ali aonde o Governo queria introduzir junto com o ensino médio que era o papel do Eja também o ensino profissionalizante né?</i>

E5	4.4 Perfil do curso – estruturação do Proeja	<i>No período em que atuei como DDE, o Proeja era ofertado de forma integral na área de Administração, no período noturno.</i>
E8	4.5 Perfil do curso (Proeja não aprofundar no conhecimento por sua estruturação)	<i>Então, o que eles faziam na verdade o ensino médio junto com o ensino técnico. E sendo bem sincera, não era um curso que aprofundava, que dava um conhecimento muito profundo, porque a gente fez na ocasião, um jogo, assim, uma temática ali de enquadrar numa semana a formação do técnico e do médio ao mesmo tempo e o curso era noturno</i>
E8	4.6 Carga horária reduzida	<i>Então, você tinha na verdade uma carga horária reduzida para desenvolver os dois conteúdos, né</i>
E9	4.7 Característica do curso atendia quem precisava	<i>... situação é pela característica do curso é que ele atendia a uma classe ou a pessoas que realmente precisavam e não tiveram oportunidade ...</i>
E9	4.8 Perfil do curso - Estruturação da oferta do curso	<i>... o que nós observamos, o curso era dado a parte técnica na segunda, quarta e sexta a parte do ensino médio na terça e quinta e a grande maioria estava fazendo o ensino técnico, então o que a gente poderia fazer, aproveitar as instalações ou a capacidade instalada da escola em relação ao laboratório de alimentos que era uma</i>

		<i>agroindústria inteira e um projeto de edificações que nós construímos um laboratório, então eles ficavam ansioso na terça e quinta-feira, aí o que nós fizemos, fizemos um outro remanejamento de aulas de tal maneiras que atendemos mais alunos desse período...</i>
E1	4.9 Oferta do curso profissionalizante motivando os alunos	<i>...você oferta uma modalidade de profissional e cria um... o aspecto motivacional a mais pro demandante...</i>
E1	4.10 Proeja é um curso denso de três anos – currículo puxado	<i>...Só que o Proeja, o que acontece com o Proeja, o Proeja é uma oferta de curso denso, estruturado né? com tempo, de um curso regular três anos de oferta...</i>
E7	4.11 Proeja necessita de adaptação curricular	<i>... O proeja ele é bem diferenciado e o grande problema do proeja que eu vejo ele necessita sim de adaptação curricular...</i>
E7	4.12 Heterogeneidade do Proeja	<i>... Aí aconteceu o problema de ter muita turma mesclada né? Que eu achava de uma riqueza enorme enquanto crescimento...</i>
E8	4.13. Formação profissional	<i>... com a oferta do EJA nas escolas estaduais, eu não sei muito bem como é que é isso, mas aí, tinha essa diferença de ter o profissional junto com o Eja, num é isso? então eu não sei se talvez para os</i>

		<i>Institutos que tem a formação profissional, seria mais interessante trabalhar essa qualificação profissional...</i>
E4	4.14 Objetivo do proeja era a inclusão dar dignidade	<i>...mas, espera aí não é objetivamente para isso né? É para dar dignidade a essas pessoas né? para incluir elas de volta né? tanto tempo afastadas e tal...</i>
E7	4.15 Proeja modelo de ensino muito rico	<i>...Eu não vejo o proeja como “ah é o supprassumo”, “ah é o modelo de ensino que a gente quer”. Mas, eu acho que é um modelo de ensino muito rico de experiências...</i>
E8	4.16 Adaptação do curso/adaptação curricular	<i>Claro, que era uma novidade, era muito novo, era um formato que a gente tinha que desenvolver, e a gente na verdade adaptou o curso, por exemplo o curso de alimentos ele era feito em três anos e a gente adaptou um curso de três anos pra um ano e meio</i>
E7	4.17 Discussões sobre o objetivo do proeja / políticas públicas	<i>...Aí que eu vi um grande problema, em todas essas ações, fora as de mantê-los que é super importante, era de trazê-los para a Instituição e aí entrava muito a questão de números, e era uma coisa que incomodava muito você ficar trabalhando com números, e eu achava que a gente tinha que trabalhar com o objetivo principal dessa política...</i>

E1	4.18 Curso muito voltado para a cidade	<i>...Então talvez tenha sido o primeiro programa ou o primeiro curso que foi assim muito voltado pro micro de Inconfidentes. [inaudível: tem, é..é..] a Campus Inconfidentes, antigo escola Agrotécnica...</i>
E1	5. Demanda	<i>...e a gente entendia que existia uma demanda, embora Inconfidentes seja pequeno...</i>
E1	5.1 O programa caberia perfeitamente na cidade (tinha demanda)	<i>...quando foi, eu tomei conhecimento da formulação desse programa eu achei que caberia perfeitamente em Inconfidentes...</i>
E1	5.2 Havia demanda para o programa	<i>.. Inconfidentes e seu entorno próximo tinha essa demanda...</i>
E1	5.3 Alta procura (demanda). Todas as vagas preenchidas na primeira turma	<i>...como aconteceu de fato quando a gente fez a primeiro oferta, logo as vagas foram preenchidas ...</i>
E1	5.4 Para implementar um curso você analisa/equaciona o que tem de recursos internos e levantamento de demandas	<i>...E também essa questão, por exemplo de levantamento de demanda etc, fica meio, meio do lado essa hora Fernanda. A gente meio que, que pega assim uma demanda o mercado ou a ...a ...tem essa</i>

		<i>demanda no mercado externo? tem! Mas, também você junta com aquilo que você tem internamente, com os recursos, com os meios que você tem, não com os meios justificam os fins, mas, você tenta equacionar as duas coisas...</i>
E2	5.5 Ia ter demanda e pessoas que queriam aquela oportunidade	<i>...que a gente sabia que dentro da cidade de Inconfidentes ia ter pessoas que, iria ter pessoas que queriam aquela oportunidade, né? Então isso nos moveu, né? a acreditar e a tocar aquela ideia pra frente...</i>
E7	5.6 Conhecer a demanda	<i>...nós buscamos conhecer a demanda da região...</i>
E9	5.7 Demanda clara	<i>...Eu lembro que quando foi apresentado o projeto nós abraçamos de imediato a situação porque nós tínhamos uma demanda clara de algumas áreas que a gente não poderia atender com cursos técnicos da maneira como, é vamos dizer assim, estava programado...</i>
E9	5.8 Acreditavam que tinha demanda/ pediram mais cursos	<i>... Então quando apareceu essa oportunidade nós pedimos até que ampliasse o número de cursos, mas na realidade deixaram apenas dois cursos para nós que foi edificações e alimentos. Mas, a gente</i>

		<i>tinha pedido em torno de 6 cursos na época porque nós acreditávamos na demanda...</i>
E1	5.9 Pelo tipo de formação (denso) hoje a demanda tenha caído	<i>...Talvez hoje por conta do tipo, que é de formação que o Proeja oferta você tenha menos demandas, imagino eu que você tenha uma demanda menor...</i>
E1	5.10 Atendimento das demandas regionais	<i>...a oferta de curso e acho que se aplica ao Proeja também. Mas no geral o que eles falam: “você tem que atender as demandas regionais”. Só que depois que você atende essas demandas, essas demandas podem esgotar. Você atende a demanda, ela esgota, entendeu?...</i>
E1	5.11 Restrição e esgotamento de demanda	<i>...Inconfidentes ficou geograficamente numa região onde assim, restrita né? Como tem Campus em Pouso Alegre, Poços de Caldas, aqui no leste paulista tem Campus, então nós ficamos numa região geográfica restrita...</i>
E8	5.12 . Existência de demanda em virtude da desigualdade social	<i>...Agora resta saber, eu acho que pra isso acontecer precisaria haver um estudo de demanda, né? tanto da área, eu acho que a demanda sempre vai existir, porque a gente é um país em que a classe mais</i>

		<i>baixa ela tem trabalhar desde muito cedo, muitas vezes ela, embora o acesso ao estudo tenha melhorado muito nos últimos anos, assim, tirando os quatro últimos anos que acho que a gente teve retrocesso, mas o acesso a escola, para as pessoas que de renda mais baixa, de nível social mais baixo, melhorou! mas mesmo assim a gente sabe que a realidade dessas pessoas ainda é difícil, muitos deixam a escola para poder trabalhar...</i>
E8	5.13 Demanda	<i>...mas num sei, da ideia que eu tenho né, de conhecimento assim do país, da nossa região mesmo, que ainda é uma região privilegiada, mesmo assim eu acho que ainda existe um mercado sim pra ele, com certeza. Acho necessário no caso que as escolas façam essa pesquisa pela demanda, essa pesquisa de mercado, essa é..é.. de ouvir a opinião das pessoas, mas eu acho com certeza muito viável...</i>
E2	5.14 Demanda esgotou	<i>...Porque hoje nós não estamos mais oferecendo porque a demanda se esgotou...</i>
E2	5.15 Demanda baixa devido a outras possibilidades	<i>...Não é que não tenha pessoas, eu não posso...muito pelo contrário, se sair a gente sabe aí fora as pesquisas indicam, quantas pessoas não concluíram o ensino médio. Mas, quantas dessas pessoas estaria</i>

		<i>... teriam condições de ir pra uma escola noturna e ficar de segunda a sexta-feira das sete da noite às dez e meia pra concluir um curso em três anos...</i>
E2	5.16 Demanda do Proeja em virtude do atual cenário ter outras possibilidades	<i>... Não dá! a realidade não permite mais. Isso se a gente, perguntar: “mas Márcia, lá atrás permitia?” Permitiu porque aqueles jovens tinham muita dedicação, eles eram muitos empenhados, e naquela época não existiam as oportunidades que tem hoje. Que provavelmente eles optariam pelas de hoje, né?...</i>
E9	5.17 Baixa procura de alunos na primeira turma	<i>...frustração nossa foi com relação a candidatos na primeira na primeira seleção né? foi o que eu te falei nós tivemos que fazer uma chamada extra vestibular pra ver se completava vagas né...</i>
E1	5.17 Demanda	<i>...quando nós vimos o Proeja, a primeira questão era, a gente tem essa demanda? Temos, temos uma demanda, entendeu?...</i>
E1	5.18 Analisar demanda / implementar um curso	<i>...quando você vai implementar um curso, a gente...a gente...o ideal seria, “qual é a demanda que nós temos?”</i> <i>Nós temos várias demandas aqui, Inconfidente em seu entorno, por exemplo, tem muito esta questão da área têxtil, tem muito a questão da agropecuária, produção agrícola, setor primário, tem alguma coisa</i>

		<i>de serviço e tudo mais. Mas o curso que podia envolver todas estas áreas era administração...</i>
E7	5.19 Atratividade para determinado curso / demanda	<i>...A atratividade do curso. Que eu lembro que na época a informática foi uma das escolhidas por causa disso, era um curso muito atrativo. Todo mundo tava querendo estudar informática...</i>
E1	5.20 Demanda	<i>...ele acabou abrangendo o entorno muito próximo da nossa Instituição. Então nós tínhamos majoritariamente estudantes de Inconfidentes, na primeira turma que é a que marcou mais, alguns de Ouro Fino, se não me engano tinha uns de Bueno Brandão etc...</i>
E7	5.21 Levantamento de demanda mostrando a importância de oferecer o curso	<i>Então foi feito um levantamento e apresentado isso do proeja pra gente. Então foi feito, apresentado uma demanda importantíssimo e o que que nós íamos fazer por isso, e a instituição tentou.</i>
E8	5.22 Pesquisa de demanda	<i>...Mas, eu não sei te dizer se houve alguma coisa oficial de pesquisa, isso eu não sei te dizer. Mas, a princípio, a gente considerou muito a demanda local, o perfil da comunidade local...</i>
E9	5.23 Tipo de curso a ofertar / pesquisa de demanda	<i>...nós fizemos uma pesquisa, quando foi anunciado que nós teríamos que implantar, nós fizemos uma pesquisa e o curso mais procurado foi o de edificações. E depois o de alimentos...</i>

E9	5.24 Pesquisa de demanda / tipo de curso a ofertar	<i>...Então foi feito uma pesquisa aqui em Muzambinho e as cidades próximas de Muzambinho e os dois cursos que mais se destacaram foram esses dois. Então foi a maneira como nós escolhemos esses cursos...</i>
E8	5.25 Demanda esgotou / por isso deixou de ofertar	<i>...Não sei se eu que achava muito legal, achava que era muito interessante, mas eu nunca...assim, pelo contrário o pessoal era muito entusiasmado com esse curso. Infelizmente é..é.. talvez num sei também dizer se de repente a gente num cumpriu uma demanda que havia e esgotou aquilo, de repente também podia ser isso. De ter esgotado uma demanda...</i>
E8	5.26 Esgotamento de demanda / preocupação	<i>...Só que a grande dificuldade eu acho que acaba sendo essa, que aí você forma sei lá três turmas e aí você fala: “ah bom! agora a demanda é pra uma outra área” Aí você tem que reestruturar tudo de novo e não é só reestruturar a instituição, é o corpo docente, são os laboratórios e aí por diante, então é uma coisa complicada...</i>
E1	6. Perfil do aluno candidato ao curso proeja	<i>...as pessoas que poderiam se candidatar a uma vaga para um Proeja seriam pessoas que já estariam ou no mercado de trabalho ou com</i>

		<i>algum compromisso, mãe de família, ou envolvida com algum compromisso profissional...</i>
E1	6.1 Perfil do aluno que procurou o Proeja da 1ª turma estava dentro do que se pensava	<i>... era um perfil assim bem próximo daquilo que a gente imaginava né? pessoas que buscavam a complementação do ensino, a formação regular do ensino médio, e que também a formação profissional escolhida foi Administração...</i>
E4	6.2 Perfil do aluno / tipo de público / estrutura interna	<i>...o Proeja entrou um público diferente, que fez com que a estrutura interna principalmente acadêmica se preparasse para isso né? então eu me lembro dos relatos né? de alunos de professores né? que houve essa grande transformação interna...</i>
E4	6.3 Perfil do aluno	<i>...Aqueles professores que entenderam, eles falavam: gente esse pessoal trabalha, vai colher café cinco da manhã e vem para cá, eles são heróis mesmo né? Então a gente tem que se desdobrar para atender esse público.</i>

		<i>Então assim era realmente reuniões constantes de avaliação...</i>
E1	7. Turno de oferta: o curso tinha que ser noturno	<i>...teria que ser noturno...</i>
E1	7.1 Turno de oferta: diurno teria pouca adesão	<i>...Eu acho que se fosse diurno a gente ia ter pouca adesão por conta dos vínculos que as pessoas já tinham produzido. Então teria que ser noturno...</i>
E1	7.2 Oferta restrita ao entorno por ser noturno	<i>Sendo noturno ela ia ficar muito restrita ao entorno próximo nosso, Inconfidentes, Ouro Fino, Bueno Brandão, né? Coisas assim, as cidades muito próximas, diferente do que a gente tinha no ensino regular, que a gente recebia alunos, né? de quase todas as regiões do país</i>

E2	7.3 Curso noturno era o dificultador/escolha do corpo docente	<i>...Eu acho que assim um dificultador era por ser noturno, isso com certeza. Que não era característico nosso dar aula à noite. Nossos cursos eram sempre diurnos, né? então isso com certeza foi um dificultador, né?...</i>
E2	8. Como recebeu a notícia da oferta do programa	<i>...O Proeja, eu, na verdade, eu tomei ciência do Proeja eu tava participando de um evento em Brasília... E naquele dia tinha sido publicado o decreto...</i>
E2	8.1 Forma de ser informado sobre a oferta do Proeja	<i>...Estava em Brasília no dia da publicação do Decreto e aí foi aquele frisson como eu já te comentei, né? então eu me lembro disso, provavelmente depois a gente deve ter recebido algum ofício, né? dizendo que agora nós tínhamos que cumprir aquele Decreto e tudo mais, mas aí já a minha lembrança não me traz mais...</i>
E4	8.3 Forma que recebeu a notícia da oferta do proeja	<i>...Foi via ofício. Isso eu lembro né? quer dizer como mais uma das determinações de Brasília né...</i>

E6	8.4 Como recebeu a informação da oferta do Proeja	<i>...Foi é...eu fiquei sabendo em Brasília. Tava em reunião em Brasília e foi assim, eu trouxe a notícia e os professores...</i>
E8	8.5 Comunicado sobre a oferta do proeja pelo diretor	<i>...Eu me lembro de..de a gente receber essa informação através do diretor, na verdade do DDE que tava na época que depois se tornou diretor. O diretor de ensino que trouxe a questão...</i>
E9	8.6 Comunicação da oferta do proeja de forma incisiva	<i>...Na época nós tivemos uma reunião dos diretores e aí foi colocado esse programa e de uma maneira assim, bastante, vamos dizer assim, incisiva é de que a gente assumisse esse programa, né ...</i>
E2	9. Sentimentos pela forma com que o programa tava sendo proposto (imposto)	<i>...E tava um frisson ali no grupo né, naqueles servidores e uma indignação inclusive.</i>
E2	9.1 Sentimento de indignação	<i>...Porque eles tinham uma indignação. Porque eles falavam assim: “Como é que o Governo pode propor um ensino médio? “do mesmo valor de um ensino médio, com uma carga horária diferente?”</i>

E2	9.2 Sentimento de desqualificar o técnico integrado que há existia	<i>...É como se eles estivessem dizendo assim: “isso tá errado!” “está desqualificando nosso técnico integrado” “isso não é técnico integrado”, sabe?...</i>
E6	9.3 Sentimento quanto ao programa	<i>...Foi uma experiência gratificante, né...</i>
E6	9.4 Sentimento quanto ao Proeja	<i>...foi um projeto assim muito gratificante, muito importante aqui pra nossa região...</i>
E7	9.5 Sentimento de solidariedade com o programa	<i>...era um projeto interessante, eu sempre me solidarizei bastante com ele, né?...</i>
E9	9.6 Insegurança na implantação	<i>...quando nós implantamos havia uma certa, vamos dizer assim, insegurança pelas pessoas que trabalhavam por não acreditar no projeto, porque até falavam que não era função da instituição atender aquilo lá...</i>
E2	9.7 Experiência marcante atuar no Proeja	<i>é... marcante, pra mim como professora fez muita diferença, essa experiência na minha vida né? tenho confiança de que fez diferença na vida deles né? ...</i>

E4	9.8 Atuação no Proeja	<i>...para mim me marcou tanto, né? que no período que eu fiquei na Reitoria, primeiro como pró-reitor depois como reitor, eu nunca deixei de dar aula eu sempre gostei né...</i>
E7	9.9 Sentimento sobre o Proeja	<i>... Eu acho que o proeja eu gosto, isso é um apontamento meu, é uma coisa minha, inclusive quando fui DDE eu fiz questão de continuar dando aula no proeja...</i>
E6	9.10 Empolgação com a ideia do Proeja	<i>...os professores empolgaram com a ideia né, então foi assim muito importante na época, chamou muito atenção da comunidade sabe...</i>
E9	9.11 Proeja foi um choque para os diretores	<i>...Então, assim de início foi um choque para a maioria dos diretores que lá estavam..é...ofertar este tipo...essa modalidade de ensino, porque era uma situação que o Estado fazia. Então não era, vamos dizer assim, aparentemente uma responsabilidade nossa...</i>
E2	9.12 Gratidão pelo trabalho junto ao proeja	<i>Eu acho que eu queria pontuar assim. É gratidão. Até por você, foi parceira, companheira, eu me lembro muito de você aturando o tempo todo, atuando muito fortemente..</i>

E2	9.13 Gratidão / foi gratificante poder ter participado do programa	<i>Então, assim eu tenho gratidão. Gratidão por ter sido a diretora de ensino que ajudou a implementar, eu tenho gratidão por ter sido a professora</i>
E2	10 Resistência dos gestores ao receber a notícia em Brasília	<i>...Então tinha uma resistência ali, né...</i>
E7	10.1 Resistência dos professores	<i>E só que nós encontramos muita resistência principalmente dos professores</i>
E9	10.2 Resistência no início	<i>...E quando eu cheguei na instituição, na época, nós tivemos uma resistência muito grande, porque os professores “ah nós não estamos preparados”, “nós não estamos é... com conhecimento sobre isso”, “como é que vai ser, como é que não vai ser”...</i>
E9	10.3 Resistência	<i>...Então, da maneira como foi colocado na época havia uma resistência, só que era falta de conhecimento...</i>
E2	10.4 Não houve resistência docente para atuar no proeja	<i>...Não me lembro de ter tido grandes dificuldades, entendeu...</i>

E6	10.5 Resistência docente	<i>...O corpo docente eu lembro na época ainda tinha uns meio resistente a este tipo de projeto né?...</i>
E7	10.6 Resistência docente	<i>...Tinham alguns professores que diziam claramente que não acreditavam naquele projeto. Que aquilo ali era enrolação. Eles se pegam muito naqueles alunos que não tem compromisso, né? Então se você tem uma turma de 30 e 2 não tem compromisso eles já generalizam...</i>
E1	10.7 Resistência docente	<i>Não, não, acho que não. Não me recordo de ter tido esse tipo de...</i> <i>...por conta de ser o Proeja não acredito que tenha tido algum tipo de resistência, não...</i>
E2	10.8 Resistência docente	<i>...Sim. Sim. é... tinha professores que ... uns diziam que era por ser noturno, mas outros era porque tipo assim: “não eu não vou dar aula para pessoas que saiu da escola faz um tempão! eu não vou dar aula para um senhor ou pra uma senhora, entendeu?...</i>
E3	10.9 Resistência docente	<i>...Ah, a gente sentia isso viu. A gente sentia muito que os professores, é, não sei se é por causa do horário, eu não sei que motivo levava a isso. Mas, tinha uma certa resistência sim...</i>

E4	10.10 Resistência docente / ofertar algo de baixa qualidade	<i>...Olha sim! eu não me lembro assim de uma resistência quanto ao público especificamente né? Não quero trabalhar com esse público, e tal!</i> <i>Que eu me lembre a resistência principal era de que a gente estaria ofertando um curso de baixa qualidade uma vez que não seria possível cumprir todos os conteúdos previstos em cada oferta de disciplina...</i>
E4	10.11 Resistência diminuindo	<i>...a maior parte dessas resistências foi se diluindo com o tempo quando as pessoas começaram, os professores começaram a perceber a evolução desses, e da coisa do brilho mesmo né? de ter voltado a estudar...</i>
E5	10.12 Não sentiu resistência docente	<i>Não sentiu resistência docente</i>
E6	10.13 Resistência docente	<i>...Não, não, eu tinha, bom, eu não me lembro se algum desses que não queria participar na época se participou, eu acredito que sim, até na área técnica sabe. Eu acredito que alguns sim...</i>

E7	10.14 Resistência pedagógica / desmotivação quanto ao curso	<i>...Sim, era um dos grandes problemas. Mas a resistência não ela não era uma resistência bruta, vamos dizer assim, mas que minava, esse era o problema. Não era contra totalmente, mas sabe quando você vai deixando escapar aquele comentário né? “ah esses alunos não querem nada” “ah esse negócio aí é muito é só pra documento, isso não da certo” “ah vocês estão pensando que eu vou dar moleza” ninguém tá pedindo pra dar moleza, “ah é pra empurrar com a barriga eu não vou empurrar com a barriga”, então era esse tipo de resistência...</i>
E7	10.15 Resistência docente	<i>...Mas, nós não tivemos preparação e a resistência dos professores não era uma resistência explícita ela ficava no dia a dia, no negativismo, no segurar, no querer, “ah não adianta eu já tô assim” “ah não adianta a gente tá dando murro em ponta de faca” esse tipo de coisa né? Mas uma resistência velada...</i>
E8	10.16 Resistência docente	<i>Então, claro que havia muita resistência, né? isso era um..um...com certeza um fator complicante dessa estruturação. Com certeza!</i>

E9	10.17 Resistência docente	<i>...Sim. Inicialmente foi o que eu te falei quando nós trouxemos a notícia a reação foi de não implantar. Eu disse assim, eu usava sempre aquele ditado né? que o limite é o seu, mas o de outras pessoas é outro limite né? então nós tínhamos que implantar sim e que aí a gente ia buscar jeito. Então teve uma reunião que eu ainda coloquei então vocês colocam no papel que vocês não querem atuar no proeja...</i>
E9	10.18 Resistência docente / motivo	<i>...O medo era o principal fator, porque ninguém conhecia nada. E o que era assim mais complicado o que eles achavam é que as pessoas não sabiam nada, que eles teriam que ensinar tudo pra eles. E depois é que começou a mudar a situação e mostrar que eles tinham um conhecimento e que esse conhecimento poderia ser aproveitado. Então foi mais ou menos isso aí...</i>
E1	10.19 Resistência instituição / não houve	<i>...Não, não, pelo contrário. O Proeja eu acho que foi um programa que foi acolhido é..é..de uma maneira especial dentro da Instituição, porque como eu tava dizendo anteriormente, ele acabou abrangendo o entorno muito próximo da nossa Instituição...</i>
E2	10.20 Não se recorda – resistência institucional	<i>...Olha Fernanda, eu não tenho registro. Não tenho, Fernanda. Eu acredito que não...</i>
E3	10.21 Resistência da instituição	<i>...Não, em relação ao Proeja não. O Proeja não. Não tinha resistência, não...</i>

E4	10.22 Resistência da instituição	<i>...Eu acho que sim! mas, eu eu não acho assim que também fosse especificamente desse público.</i> <i>Eu acho que a grande resistência já vinha com o tecnólogo que estava sendo criado também nesse período e também um informática que era um pouco antes anterior né?</i> <i>Mas era de oferta de curso noturno, isso provocou uma grande mudança né? de você ter estruturas noturnas de atendimento, apoio secretaria, biblioteca, refeitório e tal que nunca existiram em 50 anos né?</i> <i>Então acho que é natural né? essa esse até hoje é tão normal né? aqui em Poços por exemplo a maior parte dos alunos é noturno né? então assim foi se adaptando isso...</i>
E5	10.23 Resistência da instituição / não houve	Não...
E6	10.24 Resistência da instituição / não houve	...Não, não, no geral não...

E8	10.25 Resistência da instituição / não houve	<i>...Não sei se eu que achava muito legal, achava que era muito interessante, mas eu nunca...assim, pelo contrário o pessoal era muito entusiasmado com esse curso...</i>
E8	10.26 Não houve resistência da instituição	<i>...Mas, sinceramente acho que tanto a instituição como a comunidade de maneira geral, recebeu, acolheu muito bem o Proeja...</i>
E9	10.27 Resistência da instituição / não houve	<i>...Não, não teve porque o pessoal que trabalhava na agroindústria era um pessoal terceirizado, nós não tínhamos, assim, como manter estas pessoas lá, então tivemos que contratar outros terceirizados...</i>
E2	10.28 Dificuldade / resistência da área	<i>...Pra você ver, eu era a diretora de ensino e fui dar aula no Proeja porque de alguma forma a equipe da linguagem não queria, não queria, não quiseram. “Ah é noturno”, “Ah eu teria que vir aqui pra Inconfidentes à noite”, “eu tenho família”. Eu também tinha, né? e no entanto eu me senti na obrigação de estar...</i>
E2	10.29 Dificuldade / resistência da área	<i>...E isso foi uma reação minha diante de uma reação deles, né? de resistência de dizerem: “não tô afim de fazer esse sacrifício”. E foi isso, uma resistência...</i>

E7	10.30 Aluno do proeja visto como quem não correu atrás das oportunidades da vida	<i>Muito se via os alunos do proeja como aqueles que não tiveram oportunidade, porque a vida não os deu essa oportunidade, que precisavam fazer alguma coisa, muitos viam aquilo ali “ah o cara que não correu atrás” tá correndo atrás agora. Eu não vejo bem assim, a vida não é assim.</i>
E2	11. Desafio imposto	<i>eu vim embora pra Inconfidentes com isso na cabeça, com esse desafio na cabeça</i>
E2	11.1 Desafio a ser cumprido	<i>...Mas, nós entendemos né, que a gente tinha que cumprir, né? o que estava posto e fomos conversando e abraçamos a causa...</i>
E8	11.2 Proeja como desafio	<i>...era bem característica dele e da própria escola de Muzambinho de encarar muito desafio de gostar disso, sabe? e quando surgiu a ideia, quer dizer, arregaçou-se as mangas e foi trabalhar...</i>
E8	11.3 Proeja como desafio	<i>...Agora é...foi uma..uma um desafio que foi comprado assim, na época, eu vou ser bem sincera...</i>

E8	11.4 Desafio e contrapartida de recursos	<i>Então, da mesma forma que se apresentava o desafio, a gente sabia que tinha uma contrapartida, né? Então, isso pra escola, pro desenvolvimento da escola, pro crescimento e tudo mais era muito interessante.</i>
E8	11.5 Desafio e otimismo	<i>...Então, eu me lembro de ser assim um desafio, mas num clima de bastante otimismo, sabe? de querer viver aquilo ali, conquistar, eu me lembro, a ideia que me ficou foi mais ou menos isso...</i>
E2	12 Gerar oportunidades: Abraçar a causa da oferta para gerar oportunidade	<i>...e entendíamos que era gerar oportunidade...</i>
E2	12.1 Proeja era oportunidade para estes jovens	<i>...e esses jovens adultos que vinham só à noite, homens e mulheres, meninos e meninas, jovens que já tinham saído da escola há muito tempo, né? e de repente eles pisaram ali na nossa instituição e a gente teve essa oportunidade de se encontrar foi uma experiência de uma riqueza...</i>

E3	12.2 Proeja como oportunidade	<i>...Sim, foi muito positivo. Porque o objetivo era justamente esse aí né? favorecer aqueles que não tiveram oportunidade de concluir um ensino médio e muito menos um ensino técnico, né...</i>
E7	12.3 Proeja era oportunidade	<i>...acho que o proeja é importante, acho que o proeja é oportunidade para vários...</i>
E8	12.4 Proeja é oferecer oportunidade = Viável	<i>...Então, você oferecer essa oportunidade a eles, eu acho que continua sendo muito viável...</i>
E9	12.5 Proeja atendendo as pessoas e ocupar as instalações da escola	<i>... Então eu analiso assim, como fato positivo, principalmente no sentido de atender as pessoas e ocupar a instalação que a escola tinha...</i>
E1	12.6 Oportunidades oferecidas pelo curso	<i>...O Proeja eu acho que ele é assim, muito interessante! muito interessante! do ponto de vista de formação, né?... de...de...possibilitar é...que a pessoa consiga é.... como vou falar pra você aqui?...é... progredir no seu nível de ensino, né? digamos assim, atualizar, né?! o jovem e adulto ele ficou pra trás, atualizar o seu nível de ensino, tá certo? É extremamente inclusivo...</i>

E8	12.7 Proeja oferecendo oportunidades “qualificação, qualidade de vida, autoestima, reflete no social	<i>...Então eu acho isso é um alento muito grande para quem tá no mercado, e mesmo assim que não seja só pensando só na questão da qualificação, além da qualificação acho que ganha em qualidade de vida, em alto estima, em melhorias sim, e isso se reflete na sociedade...</i>
E5	13. Contato com os alunos	<i>Nosso primeiro contato com os alunos foi através de visitas feitas em salas de aula entre a Direção da Escola e os Departamentos envolvidos com o Setor educacional para conhecer e ouvir relatos dos alunos sobre a Escola e o Curso.</i>
E6	14 . Importância do programa - Chance de progredir nos estudos	<i>na época surgiu esta oportunidade do curso do Proeja e na nossa reunião tinha muita gente precisando desse curso para poder avançar, para poder é... ter novos conhecimento e fazer um curso na área de profissional...</i>

E6	14.1 Importância do programa - contribuiu na progressão dos estudos e no mercado	<i>Então foi muito importante porque atendeu a população na região e com isso elevou a escolaridade de muita gente que tava parado sem estudar...</i>
E6	14.2 Importância do programa - Progressão dos estudos	<i>...muitos até conseguiram entrar na universidade ...</i>
E6	14.3 Oportunidade de emprego	<i>...e a maioria deles arrumaram, conseguiram arrumar emprego...</i>
E8	14.4 Programa como boa oportunidade aos jovens (qualificação)	<i>...Então, na verdade a gente enxergou esse, essa, forma de acesso aos jovens né? adultos, como uma boa oportunidade para qualificar as pessoas, né? e também oferecer essa formação propedêutica que eles não tinham...</i>
E8	14.5 Importância do Proeja para os alunos	<i>... eu me lembre eu entendo que naquela ocasião para as pessoas que tiveram acesso foi realmente super importante...</i>

E8	14.6 Importância do Proeja	<i>... Porque muitos retornaram à escola depois de um tempo longo e a maioria já tinha uma profissão, né? só que não tinha a qualificação...</i>
E8	14.7 Mesmo não sendo a forma ideal foi um programa importante para os alunos	<i>... eu analiso dessa forma, mesmo não tendo sido a forma ideal que a gente espera poder proporcionar como ensino, naquela ocasião para aqueles alunos foi realmente muito importante...</i>
E8	14.8 Chance de progredir nos estudos e atuar no mercado	<i>... o próprio acesso ao estudo, a convivência, o conhecimento de...de... o acesso ao conhecimento técnico de uma área que eles já conheciam, que eles já praticavam...</i>
E8	14.9 Programa importante para os alunos	<i>...e eles se sentiram muito motivados a participar, a conquistar, a ter esta conquista, como uma coisa assim, que realmente, muito importante para vida profissional dele, acho muito legal nesse sentido...</i>
E9	14.10 Expectativa grande pelo curso	<i>...Então nós vimos isso com uma perspectiva muito grande...</i>
E9	14.11 Importância do curso na vida dos alunos	<i>...E aí realmente a gente observou que nós estávamos atendendo o cerne da sociedade, quer dizer as pessoas que mais precisavam. E tem uma situação que é marcante de uma senhora de uma cidade,</i>

		<i>distante daqui de 70 km, essa senhora ela ficou viúva e ela começou um processo de ver o ônibus passar todo dia em frente a casa dela trazendo alunos aqui para o Campus. Como ela ficou viúva aí né? A situação dela era uma situação crítica, mas ela teve coragem e veio um dia com um parente dela e na escola ela falou: “eu quero estudar aí, qualquer curso, eu não faço mais nada, minha vida virou assim uma situação de rotina só eu e a casa”. Então, aí ela veio pra fazer alimento. Então deu sorte porque ela passou no sorteio. E aí ela começou o curso de uma maneira assim, é... assim até interessante porque todo mundo chamava ela vovozinha, né? e depois o que aconteceu, ela passou a ser líder da turma. E o que mais interessante de tudo é que após dois anos ela se formou voltou pra cidade dela e montou o seu próprio negócio. Hoje ela é uma pessoa que tem uma barraca lá na feira da cidade dela...</i>
E1	14.12 Proeja positivo	<i>... vou te responder com muita, assim com muita tranquilidade, na minha opinião na época muito positiva! muito mesmo! ...</i>
E1	14.13 Positivo a oferta do programa	<i>...Então eu acho extremamente importante o Proeja...</i>
E2	14.14 Proeja extremante positivo	<i>...Extremamente positiva! Extremamente positiva...</i>

E2	14.15 Importância do Proeja	<i>...pra Instituição fez diferença, né? porque ela cumpriu o papel social, ímpar, né? que foi dar oportunidades pra essas pessoas, foi permitir que um homem ou uma mulher, né de seus cinquenta ou mais anos pudesse pisar naquela Instituição e falar assim: “eu sou estudante da EAFI”. Coisa que ele nunca imaginou que ele seria, que ele teria aquela oportunidade, né? e ele teve né? e a gente sabe o valor social que isso teve na vida deles...</i>
E2	14.16 Importância do Proeja	<i>...Então, voltando a sua pergunta: foi importante, foi de um grande valor, né? e eu acho que foi um grande acerto que nós fizemos...</i>
E3	14.17 Visão sobre o Proeja / programa positivo	<i>... Eu achei muito interessante porque pensando assim no objetivo do Proeja que era ofertar cursos né? técnico junto com o ensino médio para uma população que não teve a oportunidade né? de fazer o ensino médio e muito menos o ensino técnico, né</i>
E4	14.18 Visão positiva sobre o Proeja	<i>...Extremamente positiva, né? porque, não só do ponto de vista que é objeto da política né? de trazer de volta comunidades, pessoas que estavam afastadas né? que já tinham feito o ensino médio há muito tempo, enfim o fundamental, quer dizer então, que já estavam longe da escola há muito tempo né? ...</i>

E5	14.19 Visão positiva sobre o Proeja	<i>...Acho a oferta do Proeja pela instituição positiva...</i>
E6	14.20 Visão positiva sobre o Proeja	<i>... Eu achei muito positiva...</i>
E6	14.21 Proeja eleva o conhecimento	<i>...Porque além de elevar o conhecimento...</i>
E7	14.21 Proeja como transformação na vida e preparação para mercado de trabalho	<i>... eu acreditava, acreditava não, ainda acredito, que o proeja é uma oportunidade muito grande de transformação da vida dessas pessoas e bem longe de dizer de transformação pra mercado de trabalho...</i>
E7	14.22 Proeja como transformação de vida	<i>... Eu acho que é uma transformação de vida, de conhecimento, eles estarem interessados <u>em aprender sempre, que o conhecimento é libertador,</u> nesse sentido... (Paulo Freire)</i>
E8	14.23 Proeja importante – visão sobre proeja	<i>...Eu acho, eu continuo achando muito importante...</i>
E9	14.24 Visão sobre o Proeja	<i>...Eu achei que foi positiva. Primeiro pelo lado da do aproveitamento da capacidade instalada da Escola. Porque estes laboratórios ficavam no período noturno ociosos. Então era uma outra situação. E por um outro lado fez com que a gente criasse mecanismos, como fazer parceria com prefeitura...</i>

E1	14.25 Visão sobre o programa Proeja	<i>...Exatamente! Muito positiva! Muito. Vamos pegar assim no geral, não saberia especificamente hoje para Inconfidentes por conta dessa questão da demanda, mas sim, quando você combina formação propedêutica com formação profissional e principalmente para educação de jovens e adultos eu acho que você cria uma combinação interessante pra isso...</i>
E1	14.26 Visão sobre o programa Proeja	<i>...O Proeja eu acho que ele é assim, muito interessante! muito interessante! do ponto de vista de formação, né...</i>
E2	14.27 Proeja proposta importante	<i>... O Proeja ele tem uma proposta importante, tá? Mas o que que tá?..o que eu interpreto, que hoje existem muitas possibilidades de um jovem adulto concluir seu ensino médio...</i>
E3	14.28 Visão positiva sobre o Proeja	<i>Então, eu acho que quando o programa na Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes e no Brasil inteiro foi a mesma coisa...é... faltaram alguns detalhes que a gente, hoje, a gente, a gente da valor, e falar porque que a gente não continuou a dar sequencia nesse projeto. Que foi justamente o apoio</i>

E4	14.29 Visão sobre o programa proeja	<i>...Extremamente positivo! Eu acho que ele é mal compreendido, né? ...</i>
	14.30 Olhar da comunidade interna sobre o proeja	<i>...inclusive parte da comunidade interna criticou profundamente né?, quer dizer o que que você vai fazer com essas pessoas que estão longe do mundo acadêmico? você não vai conseguir emprego para eles?...</i>
E4	14.31 Importância do Proeja na vida do aluno (inclusão)	<i>...E aí eu falei: Tati O que que você achou disso? e tal né? que está achando do curso? ela fala assim: “Pedini, para mim foi tão importante porque jamais na minha vida eu achei que eu pudesse pôr os pés lá dentro”. E aquilo me tocou tanto né? quer dizer, assim, como assim? Ela falou: “não você não faz ideia para a sociedade, principalmente da periferia de Machado, as pessoas não tem a menor, não passa pela cabeça das pessoas entrar ali dentro”...</i>
E4	14.32 Importância do proeja / dar dignidade as pessoas	<i>...Então eu acho que teve isso né? da reintegração dessas pessoas, dar dignidade a essas pessoas. E para mim ficou em segundo plano se elas teriam capacidade de atuar laborativamente nessa, nesse curso que eles fizeram né? era mais dar dignidade...</i>
E5	14.33 Proeja deve estar comprometido em dar oportunidade aos excluídos	<i>...Deve estar comprometido em dar oportunidade aos excluídos do sistema educacional e da sociedade, oferecendo o acesso à educação de qualidade que possibilite sua inserção social, cultural e o conhecimento de novas tecnologias para assegurar sua formação no mundo do trabalho...</i>

E6	14.34 Proeja estimulando os estudos	<i>...No geral, aí é muito importante porque isto estimula as pessoas a procurar uma instituição pra poder estudar, né...</i>
E6	14.35 Proeja ajudando a progredir nos estudos e no trabalho	<i>...pra poder melhorar sua qualidade de vida e consequentemente dar melhores condições de vida para os seus familiares, acho que isso é muito importante, foi importante, porque a gente conhece muita gente que tava em situação muito difícil e hoje tá bem, tá empregado e tá dando melhores condições para seus pais que sofreram tanto com eles...</i>
E7	14.36 Importância do Proeja como nova possibilidade de vida	<i>...Então eu sempre acredito naquilo que possa dar uma nova possibilidade e acho que o proeja é uma nova possibilidade para aqueles....</i>
E7	14.37 Importância do Proeja	<i>...Eu acho ela super interessante, o único problema que eu vejo nas políticas públicas é que, e vejo isso no proeja também, ela precisa ser implantada, eu sempre acho assim, eu sou um cara que gosto muito de pensar, refletir e aí sim implantar. Pensar todas as possibilidades, preparação de professor, preparação do aluno, preparação da escola e toda a política pública nos últimos anos de trabalho...</i>
E8	14.38 Visão sobre o Proeja: Ideia boa / demanda atual	<i>...Eu acho que a ideia é muito boa, sabe? eu não sei dizer exatamente, aquilo que eu te falei, em termos de realidade hoje o que que representaria isso hoje...</i>
E9	14.39 Visão geral sobre o programa positiva	<i>...Ao meu ver eu vejo como uma situação positiva...</i>
E9	14.40 Proeja como gerando o aprendizado / qualificação profissional	<i>...Então, eu te falo na área de alimentos por exemplo, teve um grupo de alunos que desenvolveu um doce de leite seco utilizando macadâmia. Quer dizer, o professor nunca ensinou isso em sala de aula, num ia ensinar e eles resolveram fazer e testaram lá e fizeram</i>

		<i>o doce...</i>
E9	14.41 Formação do Proeja / qualificação	<i>...Então essa é a responsabilidade é que nós temos que passar pra ele pra que realmente ele se forme profissional com seus próprios, vamos dizer assim, recursos. E realmente é isso que nós tentamos implantar na escola porque se ficasse só naquela teoria do professor eu creio que nós não teríamos bons profissionais...</i>
E4	14.42 Importância do proeja	<i>...Então assim, muitas críticas surgiram e mas a gente só foi perceber na minha opinião a importância, a dimensão daquilo como política pública inclusiva depois que começou...</i>
E6	14.43 Importância do Proeja	<i>... Então foi assim um impacto muito importante, elevou o nome da instituição também né...</i>
E7	14.43 O campus deu importância ao proeja / resistência da instituição não houve	<i>...então proeja fazia parte de um número importante, aliás eu creio que nosso campus deu muito mais importância a manter o proeja do que os demais campus..</i>
E7	14.44 Instituição achava interessante oferecer	<i>...Mas, eu acho que a instituição pensava bem na questão de oferecer para realmente, [é... como que fala? É...não é liquidão da demanda..é...] aquela demanda existe e a instituição quer cumprir a sua função...</i>
E1	14.45 Proeja foi um programa interessante, que gerou prazer em executar	<i>...eu reafirmo que foi um programa interessante que nos deu prazer de executá-lo. Entendeu, reafirmo isso e talvez eu saia daqui e lembre de detalhes que eu não lembrei agora</i>

E6	14.46 É preciso manter o proeja pela sua importância social	<i>Eu acho que o proeja tem que manter, não tem como acabar com o proeja que seria prejudicar as pessoas mais humildes mais simples né? Então o que a gente pensa é que tem que fortalecer mesmo, né?</i>
E7	15 implementação e estruturação do curso	<i>o Proeja não foi implantado, ele já vinha sendo implantado ele já vinha assim sendo implantado enquanto escola Agrotécnica, né? Aí eu falei quando eu fui DDE já tinha sido implantado nós fomos reorganizando essa questão</i>
E7	15.1 Obrigatoriedade de implementar	<i>...quando realmente foi cobrado como política pública, porque antes era uma implementação, não era uma cobrança efetiva de criação de proeja, nós não tínhamos a obrigatoriedade, é o que eu me recordo...</i>
E7	15.2 Elaboração do Projeto pedagógico	<i>...E enquanto professor nós participamos da elaboração do projeto pedagógico...</i>

E7	15.3 Adaptação de currículo pelo professor	<i>...É...adaptação de currículo, o professor não tá acostumado a fazer adaptação de currículo...</i>
E7	15.4 Forma de estruturação apressada	<i>... mas o proeja eu acho que a gente fez ele muito, não vou usar essa palavra “toque de caixa”, mas muito apressado pra fazer</i>
E7	15.5 Proeja implantado de forma apressada	<i>... o único problema que eu vejo nas políticas públicas é que, e vejo isso no proeja também, ela precisa ser implantada, eu sempre acho assim, eu sou um cara que gosto muito de pensar, refletir e aí sim implantar. Pensar todas as possibilidades, preparação de professor, preparação do aluno, preparação da escola e toda a política pública nos últimos anos de trabalho...</i>
E7	15.6 Apressamento na implementação	<i>...aliás quando implantou os institutos ela foi muito rápida, então como política pública eu acho muito boa, como parte de implementação eu acho que aí nós temos muitas falhas, e não são falhas eu não vejo como falhas difíceis de serem resolvidas...</i>
E8	15.7 Obrigatoriedade de implementação do Proeja	<i>...porque ele inclusive passou a ser uma política de governo, a gente tinha uma meta, né? um número, um percentual eu não me lembro se 25%, 15%, eu não me lembro! a gente tinha um percentual pra atingir, dentro das escolas com a oferta do curso, do proeja...</i>
E8	15.8 Forma do curso oferecida pela escola era criticado	<i>...E na verdade o curso da forma como era oferecido em Muzambinho ele era muito criticado na Reitoria de maneira geral devida a esta</i>

		<i>questão da carga horária mesmo. Por conta da oferta de, da carga horária do médio com o técnico dividir a gente fazia o curso em um ano e meio e aí se questionava muito isso, porque havia a possibilidade da oferta a distância, mas era num percentual que muitas vezes deixava em dúvida a Reitoria em relação a qualidade do curso...</i>
E1	15.9 Processo de tomar conhecimento e implementar o programa	<i>...O proeja no caso a gente se identificou bastante com ele. Eu não lembro como ele chegou, como a gente tomou conhecimento, em que momento que a gente tomou conhecimento, mas, eu tenho assim convicção que nós não titubeamos em implementar o proeja...</i>
E1	15. 10 Aceitação do Proeja por todos na instituição	<i>...quando isso foi ..é..é.. divulgado na instituição também teve uma aceitação por todos. Tanto é que logo a gente conseguiu compor o quadro de docentes, entendeu, o edital para a seleção de alunos, tudo fluiu muito rapidamente, né?...</i>
E9	15.11 Processo de aprendizado sobre o que era o Proeja	<i>...nós vamos preparar o projeto pedagógico, nós vamos fazer isso juntos e vamos aprender juntos...</i>
E1	15.12 Estruturação do curso em decorrência do que a escola tinha de recursos físicos e humanos	<i>...É um curso que não demandava, por exemplo, laboratórios específicos, entendeu. O nosso corpo docente, parte dele a gente já tinha esse projeto que tava em andamento aqui que era o do empreendedorismo, né, então tínhamos alguns profissionais</i>

		<i>envolvidos com esta área de administração, tá certo, já tínhamos o projeto de empreendedorismo que culminava no final com a incubadora de empresas. E foi isso, entendeu. Foi convergindo as ideias e não foi muito difícil assim....</i>
E1	15.13 Tipo de curso em decorrência dos recursos internos físicos e humanos	<i>...Qual o tipo de formação? aí foram discutidas várias áreas, nós acabamos chegando nessa questão da oferta de um curso técnico integrado em administração. Mas, não só por conta da demanda, por conta também dos recursos, dos meios, que nós possuíamos...</i>
E2	15.14 Estruturação do curso	<i>...Foi realizada reunião com coordenador para se iniciar os primeiros passos, estruturar a oferta do curso, conversa com os professores, escolha do material didático para os professores trabalharem...</i>
E4	15.15 Estruturação do curso proeja na escola	<i>assim eram dois dois movimentos: um era com os professores do propedêutico né? que era assim: como encaixar em toda aquela carga horária, inclusive naquela época era extensa, muita extensa né? e depois com os anos foi reduzido. Como encaixar uma carga horária num período tão curto? o que que vai ser cortado? o que que vai ser resumido? então isso foi... esse foi um movimento né?</i> <i>O segundo movimento era identificar que área técnica iria abraçar essa essa causa né? e aí foi muito difícil! muito difícil, né? Como definir e</i>

		<i>tal? aí, não foi por adesão num primeiro momento e a gente teve que fazer algumas discussões e tal</i>
E5	15.16 Estruturação do Proeja a ser ofertado	<i>...Os primeiros contatos foram feitos por visitas em todas as salas de aula do Curso Proeja...</i>
E5	15.17 Estruturação do Proeja a ser ofertado	<i>algumas sugestões feitas pelos professores e alunos que foram os seguintes:</i> - <i>Escolha de um professor orientador e o aluno representante de sala que eram escolhidos pelos alunos.</i> - <i>Mensalmente era feito o Conselho de Classe onde participavam da reunião os professores e alunos representantes de sala, DDE, Seção de Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Seção de Acompanhamento ao Educando, onde pontos relevantes sobre as dificuldades de execução das atividades propostas no cotidiano escolar eram registrados em atas.</i> - <i>Esta prática do Conselho de Classe era prevista em calendário para todos os cursos ofertados na instituição, era uma prática pedagógica realizada mensalmente ou quando necessário entre professores e alunos e demais setores da área educacional.</i> - <i>Antes das reuniões, professores e alunos se organizavam antecipadamente levantando pontos para serem discutidos.</i> - <i>Foi importante usar este momento para definir medidas pedagógicas que serão adotadas para superar dificuldades que foram identificadas.</i>

E4	15.16 Algumas pessoas se destacaram na implementação	<i>E aí a gente percebe assim, como sempre né?, tem algumas pessoas que se destacam né? nesse movimento, e dizer assim, não! “vamos lá! vamos lá! nessa área que a gente ajuda!” E aí nasceu a ideia do de alimentos...</i>
E6	15.17 Estruturação do Proeja ofertado	<i>...Eu não me lembro direito, sabe? mas, eu sei que foi assim, a comunidade ficou muito sensibilizada com essa ideia e daí nós divulgamos através da nossa fundação. Então foi um movimento grande, sabe? agora eu não me lembro como foi a reunião na época, não tô lembrado...</i>
E7	15.18 Implementação do proeja / período de discussões	<i>...Sim, é o que eu falei nós vimos com o proeja, eu acho que foi, não lembro muito direito, mas acho que nossa implantação foi muito próxima da implantação do instituto, se não foi um ano antes foi dois anos antes só, não me recordo, mas é mais ou menos isso...</i>
E7	15.19 Estruturação do proeja / aprimoramento da oferta	<i>...a gente já vinha de um proeja que a gente sempre discutia sobre o proeja, e quando eu estava na gestão a gente continuou com isso. E aí veio a obrigatoriedade e a nossa maior preocupação era atingir os 10% e oferecer novas vagas e se tentou buscar novas soluções, isso que eu já disse pra você, nós tentamos trazer o proeja para o centro da cidade, nós tentamos aprimorar questão do transporte para os alunos, outras ações foram a ampliação desse curso em termos de</i>

		<i>oferta, quais outros cursos a gente poderia ofertar que atrairiam mais alunos para o Instituto?...</i>
E7	15.20 Ações de estruturação e melhorias	<i>...as principais ações que foram feitas, ter muitas discussões, procurar verificar quais os cursos que atenderiam, que atrairiam mais público, a quantidade de vagas que a gente poderia abrir e uma conversa, uma tentativa muito grande de além de entrar, permanecer e ter sucesso né? Que era nosso desejo...</i>
E8	15.21 Estruturação do curso / carga horária	<i>...Então aquilo que te falei, primeiro a gente foi fazer a ginástica de reduzir aquela carga horária mais extensa, fazer ela caber num espaço de tempo menor... e o contato com os professores</i>
E8	15.22 Estruturação do curso / currículo e carga horária	<i>os professores da área técnica junto com os do ensino médio fizeram ali um acerto pra ver questão de carga horária, o que era mais importante colocar como carga horária presencial o que dava pra fazer em forma de estudo a distância uma coisa assim.</i>
E8	15.23 Dificuldade na estruturação do curso	<i>...Agora o curso de edificações foi mais complicado, porque além da gente não ter a experiência na área, a gente não tinha laboratório para as práticas, a gente não tinha material, não tinha conhecimento...</i>
E8	15.24 Estruturação curricular do curso/ 2 cursos	<i>...E ele era um cara também com perfil muito empreendedor, muito arrojado, ele montou o curso na parte na área técnica e aí a gente fez o mesmo, mais ou menos, adequou o ensino médio do que a gente</i>

		<i>tinha montado do alimentos para o de edificações. Então a gente meio que espelhou uma matriz curricular na outra mudando apenas a questão de disciplinas que eram mais importantes na área de edificações que vai diferir do curso de alimentos...</i>
E8	15.25 Estruturação do curso / professor para atuar	<i>...E aí a gente foi correr atrás de professor e na ocasião a gente tinha um esquema de professor substituto que funcionava bem na escola, a gente não contava com um corpo docente efetivo muito grande, pelo contrário havia uma falta muito grande e isso cresceu muito depois que virou Instituto, mas então, a gente não tinha e a gente contava muito com professor substituto, e aí no caso a gente foi atrás desse professor, desse profissional também, então foi fazer concurso pra isso...</i>
E8	15.26 Estruturação / parte prática no laboratório	<i>Curso de edificações:</i> <i>...Mas, eu acho que ainda o que mais é...uma das coisas que também pegou foi a parte prática no sentido de não ter laboratório...</i>
E8	15.27 Estruturação do curso a ser ofertado	<i>...A gente tinha uma equipe no ensino médio, né? de professores, então a gente concentrou, a gente, é...por exemplo: o curso de</i>

		<i>alimentos, como a gente já tinha o curso em outras modalidades foi mais fácil e a gente então, os professores da área técnica junto com os do ensino médio fizeram ali um acerto pra ver questão de carga horária...</i>
E9	15.28 Estruturação do curso proeja	<i>...Os primeiros passos foi justamente isso aí, foi preparar o projeto pedagógico, e foi aí que nós pegamos o pessoal, levamos pra algumas instituições que tinha experiência, universidades que trabalhavam com essa modalidade, e aí nós já começamos a preparar a estrutura, porque nós não tínhamos uma estrutura para isto...</i>
E9	15.29 tempo curto para estruturar	<i>Agora o complicado foi isso porque o tempo era curto e a gente tinha que preparar os projetos pra iniciar o curso logo em seguida, né?</i>
E9	15.30 Estruturação contínua do curso / aprendizado contínuo dos envolvidos	<i>...Então é... preparamos mas preparamos assim, por muito tempo, porque a cada época a gente tinha uma nova demanda. Mas, é... foi adaptada a turma que começou a trabalhar continuou e aí eles foram se aperfeiçoando no processo...</i>
E1	15.31 Recursos internos para estruturar o curso	<i>...Então a gente entendeu que nós tínhamos esta demanda dum curso na área de gestão da área de administração. E é um curso que exigia,</i>

		<i>por exemplo, poucos recursos específicos, laboratórios, essas questões. E aí, nós tínhamos internamente o projeto de empreendedorismo...</i>
E2	15.32 Escolha do tipo de curso profissionalizante / Estrutura do curso	<i>...provavelmente, porque você era da área da administração e provavelmente o curso não demandava uma estrutura, porque o administração ele tem essa característica e também porque a carga horária dele não é elevadíssima...</i>
E7	15.33 Processo de implementação acelerado	<i>...depois que passa a gente consegue enxergar direitinho o que aconteceu. E eu lembro bem de uma frase que era assim: gente, isso aqui tá muito depressa, num tá no meu ritmo. Aí sempre falavam assim pra mim: “o problema é o seguinte é que se não fizer assim não implanta...</i>
E7	15.34 Processo de implementação / conturbado	<i>...Então tem que ser assim, “vamos implantar” e aos poucos nós vamos é... nós não tivemos, eu não me recordo, é por isso que eu falo eu tava envolvido em tanta coisa ao mesmo tempo, foi um turbilhão, 2008, 2009, 2010, 2011 senhor Deus misericórdia, nós saímos de 350 alunos para quase 5.000 alunos, imagina esse turbilhão que foi, então</i>

		<i>assim era um esforço sobre-humano tanto de direção como do professor...</i>
E7	15.35 Processo de implementação corrido	<i>...Mas, foi a toque de caixa, então eu não lembro dessa preparação, nós não tivemos uma preparação ideal, é aquilo que eu te falei: ah se não for assim não vai dar certo...</i>
E7	15.36 Processo de implementação do curso	<i>...Então é isso, não tem como fugir dessa realidade. O pessoal falar pra mim “ah foi tudo muito certinho, tudo muito bem feito”, não não, pode parar, não foi, poderia ter sido muito melhor. Mas, nós tentamos isso, eu fico muito tranquilo, pelo menos a grande parte, isso me deixa feliz, a grande parte dos professores do pessoal da administração tentaram o melhor, isso eu tenho a certeza absoluta...</i>
E4	15.37 Adequação pedagógica do docente no processo	<i>...Então os professores foram entendendo isso aos poucos. Sei lá eles aplicavam uma avaliação que tinha quase 100% dos alunos tiravam nota abaixo da média, opa! pera aí! o erro é de quem aí né? o erro é dos alunos ou é do professor? Então eles tinham que mudar a régua. Não adianta, né? então eu acho que isso foi sendo construído com o tempo. ...</i>

E8	15.38 Aquisição de material para o laboratório de edificações / estruturação do curso	<i>..O laboratório de edificações. Porque a gente não tinha... ...Então, agora o de edificações a escola teve que adquirir alguns materiais pra eles poderem desenvolver prática...</i>
E8	15.39 Estruturação do curso / curso de alimentos tinha laboratório	<i>...o curso de alimentos ele tinha, a escola ela tem um campo riquíssimo, porque ela tem uma agroindústria...</i>
E9	15.40 Proeja, uma ideia interessante, mas não havia preparo	<i>Então a gente participou quando eles apresentaram né? mas mas aquilo que eu te falo é... era uma coisa muito legal e não uma coisa, vamos dizer assim, de preparo pra gente. Era seguir o que, vamos dizer assim, a legislação estava editando e o pior, assim, que a gente fazia, é que não se tinha muita discussão, não elaboramos o programa junto. Então ele veio é... pronto e a gente tinha que aceitar</i>
E9	16. Muita dificuldade no início do curso - exame de seleção	<i>...Então no início tivemos muita dificuldade principalmente com relação ao exame de seleção, foi a primeira dificuldade que encontramos, porque as pessoas não queriam fazer exame de seleção..</i>

E9	16.1 Não havia inscrição - foi feita segunda chamada	<i>... Não fazia a inscrição e aí nós começamos com a chamada, uma segunda chamada, mas aí essa seleção era apenas assim uma entrevista alguma coisa desse jeito...</i>
E9	16.2 Forma de ingresso através de sorteio ajudou a atrair mais alunos	<i>... Então nós tivemos essa chance né? e consultamos o MEC naquela época e o MEC autorizou que a gente fizesse esse sorteio. Aí realmente, vamos dizer assim, a quantidade de candidatos aumentou consideravelmente...</i>
E9	17. Parcerias com prefeituras	<i>..nós fizemos a parceria com a prefeitura e buscamos professores com a prefeitura e aí nós ampliamos o número de salas de aula...</i>

E9	17.1 Parcerias com prefeituras	<i>...E por um outro lado fez com que a gente criasse mecanismos, como fazer parceria com prefeitura...</i>
E7	17.2 Parcerias	<i>...Então a escola procurou ir na associação comercial conhecer as necessidades da cidade em relação a isso, já fazia com os outros cursos né? Mas pra essa, pra esse público específico...</i>
E9	17.3 Parcerias com estado / material didático	<i>...E o material didático também, como seria esse material didático? então o que assim, nós nos preparamos foi de buscar materiais mais, vamos dizer assim, adequados né? e aí nós buscamos junto ao Estado, principalmente no ensino médio...</i>
E9	17.4 Parceria com universidade / Estruturação de laboratório	<i>...O laboratório de edificações por exemplo foi uma situação que nós aprendemos a trabalhar com ele com universidades, São Carlos, porque como que a gente ia fazer um laboratório de edificações né? e aí nós vimos lá que eles tinham umas determinadas plataformas, algumas maneiras de fazer que dentro do próprio laboratório assentava-se tijolos e depois desmanchavam, porque como é que ia ficar aquilo lá, né? Então é...assim, foram é... situações que nós também fomos aprendendo junto...</i>
E9	17.5 Parceria com prefeitura	<i>...só que eram poucos, foi aí que nós fizemos a parceria com a prefeitura e a prefeitura contratou professor, profissionais pra atuar junto com a gente lá no campus...</i>

E9	17.6 Parceria com prefeitura	<i>...Então, também .. só que nós tivemos que reforçar o pessoal, principalmente técnico da parte prática, com funcionários contratados pela prefeitura. E aí a gente fazia a seleção...</i>
E1	18. Atualmente tem outras formas do indivíduo concluir o ensino médio.	<i>... hoje em dia você tem outras ofertas né? é..é..outras formas que o indivíduo tem por exemplo para complementar o ensino médio. “Eu só quero complementar meu ensino médio”, ele vai lá tem outras ofertas rápidas!...</i>
E2	18.1 Outras formas de fazer o ensino médio	<i>... que hoje existem muitas possibilidades de um jovem adulto concluir seu ensino médio, certo? existem possibilidades, eu vou mencionar o ENCCEJA...</i>

E2	18.2 Outras possibilidades, desestímulo a fazer o proeja	<i>... O que que acontece, se ele pensar que ele tem essa possibilidade de fazer uma prova e resolver o ensino médio dele já é um estímulo pra ele ir fazer esse ENCCEJA e desestímulo pra fazer o técnico integrado Proeja, de três anos, né?...</i>
E2	18.3 Outras possibilidades, proeja passa a não ser estimulante	<i>...Aí a gente vai falar assim: “Mas, Márcia, tem o ensino técnico né?” então, mas o técnico ele vai fazer um subsequente, ele pode fazer um técnico ead, há cursos por exemplo, cursos técnicos de um ano. Não são três anos. Então, não é estimulante. Não é uma coisa que estimula esses jovens e adultos a fazer...</i>
E4	19. Proeja ajudou na transformação da instituição	<i>...foi também um passo importante para essa transformação interna da instituição...</i>
E4	20. Estrutura/desenho da rede federal – aprender fazendo	<i>... Eu acho que o desenho, muito legal, muito, muito bem elaborado, às vezes mal compreendido né? porque se aprender fazendo...</i>

E4	20.1 Estrutura interna da instituição	<i>... toda uma estrutura interna de funcionamento né? muito avessa, avessa assim, não diria nem avessa, mas muito despreparada pro ingresso de novos públicos, né?...</i>
E4	21. Proeja deixou de ser prioridade	<i>... O Proeja deixou de ser uma política prioritária no nosso Instituto, como ainda é em outros, né? que até puxam grandes debates nacionais como o pessoal do Rio Grande do Sul. A gente ficou parado nisso...</i> <i>...</i>
E6	22. Ajuda financeira	<i>... eles recebiam bolsa de R\$ 100,00 cada um, então eram pessoas carentes. Então chegava o final do mês era aquela alegria de receber o dinheiro além de tá estudando, de ter essa oportunidade...</i>

E7	23. Obrigatoriedade de oferta	<i>...Na época a gente queria fazer, por quê tinha que fazer, era sugestão, depois foi obrigatoriedade...</i>
E7	24. Comparação do proeja com ensino regular	<i>...Os professora tinham muita mania de querer comparar o ensino regular, esse era o grande problema...</i>
E7	24.1 Comparação do Proeja com outras modalidades = problema	<i>...professores faziam muita comparação com ensino técnico regular, com ensino pós médio, pós médio não com ensino superior inclusive...</i>
E5	24.2 Priorizar a modalidade de ensino	<i>Portanto, priorizar esta modalidade de ensino e valorizar a formação dos professores é reconhecer as dimensões deste programa que deve</i>

		<i>acompanhar todas as mudanças para atender às expectativas atuais da educação de jovens e adultos, proporcionando condições necessárias e alternativas possíveis para diminuir a desigualdade social</i>
E7	25. Localização da escola/problema para o proeja	<i>...Porque um dos grandes problemas do nosso proeja era a dificuldade de deslocamento deles, por quê saiam do trabalho, tinham que sair correndo...</i>
E7	26. O Proeja era sair da zona de conforto, tanto professor como aluno	<i>...E proeja precisava sair da zona de conforto. E eu creio que isso era o grande problema, né? E não digo que é só dos professores não, é das duas partes, tanto dos alunos como professores...</i>
E9	27. Proeja como forma de aproveitar os recursos e a capacidade da escola	<i>...E por um outro lado fez com que a gente criasse mecanismos, como fazer parceria com prefeitura, criasse o processo de sorteio, estabelecesse que na terça e quinta-feira pudessem utilizar os laboratórios...</i>

E2	28. Proeja precisa ser repensado	<i>...A proposta do Proeja não está atendendo mais a realidade. Não! na minha...no meu ponto de vista precisa ser repensado...</i>
E3	28.1 Ações diferentes se fosse hoje	<i>...então o Proeja ele ficou meio de lado, sabe? eu acho que foi isso, mas, se fosse pra retornar hoje acho que seria diferente...</i>
E3	29. Falta de apoio para continuar o programa	<i>...eu acho que o apoio da escola é fundamental na...na... nesse programa, mas a escola ela é voltada pro ensino agrícola, né? o ensino agrícola e depois foram introduzidos outros cursos de Informática, de Agrimensura, no caso da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes, então o Proeja ele ficou meio de lado, sabe...</i>
E7	30. Política Pública	<i>...como política pública eu acho muito boa...</i>
E7	30.1 Política Pública no Proeja	<i>Então eu gosto demais dessa política do proeja</i>
E7	30.2 Importância do Proeja como Política Pública	<i>... a transformação de vida desses alunos, o relato que eles nos dão após, a lição que ficou é o que importa. E eu acho que isso é o importante nessa política pública...</i>
E7	30.3 O tipo de política pública	<i>Ela não é uma política pública pra números</i>
E8	30.4 Acompanhamento da política pública	<i>...Então, eu não tenho a menor dúvida que é uma ótima ideia. Eu acho que precisa, o que precisa, como toda política de ensino, o que precisa</i>

		<i>é de um acompanhamento, uma constante avaliação pra perceber se realmente tá produzindo bem, tá tendo um resultado bom, onde que estão as falhas né? como podem ser corrigidas, ouvir sempre, né? fazer esse feedback tanto dos alunos como do próprio mercado de trabalho...</i>
E4	30.5 Receio quanto a nova proposta de política pública	<i>... Então eu te confesso que assim não foi uma coisa recebida como uma política pública inclusiva, maravilhosa, até porque ninguém sabia direito como ia funcionar né? como é que você pode concentrar num período tão, tão estreito, tão curto todas as disciplinas do propedêutico mais o técnico para um público que tá totalmente fora e tal...</i>
E4	30.6 Críticas a política pública proeja	<i>...Então assim, muitas críticas surgiram e mas a gente só foi perceber na minha opinião a importância, a dimensão daquilo como política pública inclusiva depois que começou...</i>
E9	31. Alunos aproveitando a instalação da escola para aprender	<i>...os alunos se quisessem, fossem voluntários pra ir lá fazer as atividades de laboratório, o laboratório estava funcionando. Aí o que acontecia, os alunos iam para os laboratórios e lá eles exercitavam atividades e aprendiam e faziam coisa diferentes de sala de aula...</i>

E9	31.1 Instalação da escola ajudando na formação do aluno	<i>Então, eu te falo na área de alimentos por exemplo, teve um grupo de alunos que desenvolveu um doce de leite seco utilizando macadâmia. Quer dizer, o professor nunca ensinou isso em sala de aula, num ia ensinar e eles resolveram fazer e testaram lá e fizeram o doce</i>
E3	32. Proeja já estava implementado na minha gestão	<i>... É justamente isso aí, na minha época já fazia quatro anos, dois anos mais ou menos que o Proeja já tinha sido implementado lá na escola, então eu não recebi essa proposta de implantar né? já estava implantado lá na instituição.... (acho que esta resposta num vai ser necessário – é da pergunta 04)</i>
E5	32.1 Proeja já estava implementado	<i>... No período em que atuei como DDE, o Curso Proeja já era ofertado e continuou sendo oferecido na instituição...</i>
E7	32.2 Proeja já estava implementado	<i>...já havia chegado esta informação, visto que atuei como DDE a partir de 2009...</i>
E3	32.3 O proeja já havia sido implementado	<i>...na minha gestão, já estava acontecendo a oferta do Proeja. Quando eu entrei o curso já estava praticamente implementado, com todas essas diretrizes em andamento...</i>

E3	32.4 O proeja já havia sido implementado	<i>...É na minha gestão, já estava acontecendo a oferta do Proeja. Quando eu entrei o curso já estava praticamente implementado, com todas essas diretrizes em andamento...</i>
E5	32.5 O proeja já estava sendo ofertado	<i>...No período em que atuei como DDE, a instituição já ofertava o Curso Proejae continuo oferecendo...</i>
E7	32.6 Proeja já estava sendo ofertado	<i>...Quando o entrevistado assumiu a função de DDE o proeja já havia sido ofertado. Portanto não foi possível responder a esta questão...</i>
E5	32.7 Tipo de curso a ser ofertado / continuou	<i>...No período em que atuei como DDE, o Curso Proeja já estava definido e continuou sendo ofertado o mesmo curso na minha gestão...</i>
E4	33. Formas de comunicação entre governo e gestores	<i>... Essas coisas não, não chegavam de forma muito agradável né? Quer dizer, era assim, “olha tem que fazer”, né? e isso “tem que fazer” já vinha um histórico né? que não era, não era nem muito recente dessa coisa do “tem que fazer” de Brasília e aí muda política não aí</i>

		<i>tem que fazer outra coisa e tal e então assim até minha equipe mesmo enxergava isso como mais uma tarefa a ser feito em Brasília...</i>
E9	34. Desconhecimento da realidade do Proeja	<i>...Mas o que eu disse assim lá na reunião é que nós não conhecíamos essa realidade do proeja e precisávamos testar pra ver se realmente era bom ou não, antes de falar qualquer coisa, porque tudo o que a gente estava fazendo era uma coisa que nós não tínhamos prática...</i>
E9	35. 1. Adesão obrigatória ao proeja	<i>...Aí veio né? é...vamos dizer assim um processo de adesão, vamos dizer assim, obrigatória. Vai sair o decreto, vai ser criado e vocês vão adotar o sistema lá dentro...</i>
E9	35. 1.1 Adesão ao Proeja	<i>...A partir do momento em que nós elaboramos o projeto e foi aprovado pelo conselho superior e começamos a implantar o projeto aí começou-se a adesão de professores, de funcionários, e até mesmo de estudantes...</i>
E8	36. Atuação docente no curso	<i>...mesmo a gente não sendo da área, eu por exemplo trabalhei muito com curso de agropecuária, minha formação não tinha nada ver com isso, mas trabalhando com meninos, eu trabalhava com redação, com forma de palestras, um monte de coisa assim, a gente acaba se</i>

		<i>familiarizando com a área técnica sem ter maior conhecimento, sendo totalmente leigo no assunto...</i>
E6	36.1 Atuação docente/Parte docente abraça o programa	<i>...de alguns docentes em relação a este projeto, mas a maioria abraçou com muita boa vontade e correu tudo tranquilo, tantos problemas...</i>
E7	36.2 Docente no proeja	<i>...O professor tinha que se virar, se vira nos trinta e vamos, eu falo disso na minha tese do doutorado, não especificamente sobre o proeja, mas em relação a implantação, eu falei sobre isso que nós vivemos um movimento um momento muito turbulento de um crescimento absurdo...</i>
E9	37. Estrutura curricular do curso	<i>...e aí começou-se e teve a ideia de modular as disciplinas e aí foi uma outra, mas aí já foi posterior, já começamos a modular as disciplinas de português de matemática e aí faria num período só o aluno estudava. Quero dizer, pra eles era uma outra realidade e que a gente assustou como que eles adaptaram a isso aí. Então muita gente até gostou porque era só uma disciplina, duas, três disciplinas que eles</i>

		<i>estudavam por vez então num apertava tanto porque trabalhavam essas coisas todas...</i>
E9	37.1 Estrutura curricular do curso	<i>...eram me parecesse, quero dizer no ensino médio era na época umas 4 ou 5 aulas de português e já no eja já era duas aulas no máximo e aí incluía português, literatura, é... era aquelas disciplinas que eram que juntavam tudo em duas aulas por semana, não tinha outro jeito, era, porque só nós tínhamos 10 horários de aulas pro ensino médio, por semana, e tinha que caber tudo lá dentro né?..</i>
E9	38. Capacitação docente	<i>...Então dentro dessa, assim, situação o nosso preparo foi assim eu acho que principalmente preparar nós. Nós que fomos preparados primeiro mas diante de tudo isso daí nós tivemos as dificuldades que era a demanda...</i>
E8	38.1 Capacitação/encontro	<i>mas eu acredito até que o DDE deva ter feito, ter participado de algum encontro. Que era muito comum isso na época, eu acredito que seja até hoje, de fazer</i>
E1	38.2 Capacitação e treinamento	<i>eu fui um diretor que prezava muito a capacitação dos profissionais, sabe. Mas, também você tinha que ter, na época, é...condições as vezes pra ofertar, não bastava [inaudível: balbuciou algo] treinamento específico, isso de [inaudível: mandar ou demandava] de trazer um palestrante, de mandar um professor fazer uma capacitação,</i>

		<i>demandavam recursos, isso era um princípio que a gente seguia, mas especificamente se eu te falar de algum programa específico do Proeja eu de fato não me recordo. Não quer dizer que não tenha tido, mas eu não me recordo</i>
E2	38.3 Capacitação e treinamento	<i>...Fernanda eu me lembro que em dado momento a gente recebeu um pessoal para fazer um treinamento...</i>
E2	38.4 Capacitação e treinamento	<i>Houve uma qualificação em um determinado momento. Alguma coisa houve, mas foi muito incipiente, muito demorada, a gente não entendia direito.</i>
E3	38.5 Não me recordo / qualificação e capacitação	<i>...eu não sei se houve uma capacitação para os docentes do Proeja, não? Deveria ter ocorrido!...</i>
E4	38.6 Qualificação e treinamento / específico não houve	<i>...Assim, houve a discussão, houve pra discutir as... com base no Ofício do MEC, mas que eu me lembre treinamento específico, que eu me lembre não...</i>
E5	38.7 Capacitação e treinamento	<i>...Sim. Participamos de Seminários presenciais organizados pela SETEC/MEC onde gestores e profissionais da área pedagógica e toda a comunidade escolar tiveram acesso a informações da proposta pedagógica do Programa Proeja...</i>

E6	38.8 Capacitação e treinamento	<i>...Teve, teve sim. Eu acho que teve, teve curso para os professores sim...</i> <i>...O pessoal teve que se qualificar...</i>
E7	38.9 Capacitação e treinamento / não houve algo específico	<i>Eu posso tá fazendo uma falha, mas eu não me recordo da gente fazer treinamento ou curso específico</i>
E7	38.10 Capacitação e treinamento	<i>Nós tivemos algumas palestras, algumas reuniões com... pra conversar sobre isso, uma troca de experiência entre os professores. Mas, eu não me recordo e aí eu posso ter uma falha porque nós fizemos muita coisa naquela época, nós fizemos muita coisa ao mesmo tempo e eu não me recordo.</i>
E8	38.11 Capacitação e treinamento	<i>..Pra entrar não, mas eu acho que depois quando já Instituto eu me lembro, logo que a gente virou Instituto começou a ver um movimento grande tentando integrar os Campus, sabe? Machado, Inconfidentes e Muzambinho, pra ver inclusive essa unidade que tinha que ter, que era o Instituto né? pra ver essa unidade de perfil de curso, pra ter semelhança, quer dizer era uma Instituição só então precisava ter a mesma cara, né?</i> <i>Então nessa ocasião que as coisas estavam acontecendo, houve muito encontros assim...</i>
E8	38.12 Capacitação e treinamento	<i>..mas a gente fazia encontro dos professores de Proeja dos Campus, sabe?..</i>

E9	38.13 Capacitação e treinamento	<i>...Não, não houve. Nós fomos caminhando dentro de uma é... vamos dizer assim, daquilo que a gente achava...</i>
E9	38.14 Capacitação e treinamento	<i>...Depois que o curso estava implantado é que começaram a ter os treinamentos programados pelo MEC, programados assim de maneira oficial para que houvesse treinamento...</i>
E1	38.15 Falta de capacitação ponto mais difícil na implementação	<i>Eu acho que foi exatamente .. é...é.. você ter..é.., eu não me recordo, eu respondi anteriormente, eu não me recordo de programas de capacitação. Mas você, o docente, ele não é formado para atuar com isso. Talvez isso tenha sido a principal limitação...</i> <i>...E eu não me recordo também pra te dizer como a gente resolveu isso, solucionou isso. Mas, é... não que o docente reclamasse ou não quisesse participar do programa e tudo mais, as vezes ele tinha até a boa vontade de participar e tudo mais. Mas, a necessidade de uma formação mais específica, né, pra isso, deve ter pesado...</i>
E1	38.16 Falta de capacitação na implementação	<i>...se nós tivéssemos docentes ou um programa de capacitação é... conduzido antes da implementação do curso, talvez a gente tivesse tido menos problemas, entendeu...</i>
E1	38.17 Capacitação / importante	<i>...mas se você tiver docente com boa formação ele...ele consegue superar, as vezes, a limitação de recursos materiais, né...</i>

E5	38.18 Valorizar professores	<i>Portanto, priorizar esta modalidade de ensino e valorizar a formação dos professores</i>
E1	39. Tempo de preparação para ofertar o proeja	<i>..Eu posso, foi no tempo que a gente conseguiu viabilizar. Eu não sei se isso a gente conseguiu assim, nos primeiros seis meses, ou saiu o decreto agora e no ano seguinte implementamos...</i>
E2	39.1 Tempo para ofertar / oferta imediata	<i>...Olha vamos pensar então, o decreto é de 2005, a primeira turma foi ofertada em 2006. Foi de imediato...</i>
E4	40. Não se recorda	<i>Ah, isso não lembro, Fernanda! Ah, isso você terá que ver com a Ivânia que era minha coordenadora de ensino. Ela talvez lembre melhor, mas eu não lembro, não. Mas, não foi muito tempo, não.</i>
E6	40.1 Não se recorda	<i>...Eu não lembro se foi imediato ou se levou alguns meses para poder estruturar. Porque na época o diretor de ensino vai ficar mais ligado com essas datas né...</i>

E8	40.2 Não se recorda	<i>...não, eu acho que não foi de imediato, sei lá, mas deve ter sido o que? um semestre?</i> <i>Não sei te dizer, não sei te precisar...</i>
E9	40.3 Não se recorda com exatidão	<i>..Eu creio que foram poucos meses, porque eu lembro que é...no final do ano quando a gente já tava preparando pra começar as aulas do proeja aí é...os nossos professores estavam sobrecarregados com o encerramento do ano e a gente ia começar. Então nós, me parece que começamos o proeja em março do ano seguinte...</i>
E3	40.4 Não se recorda	<i>...Na minha gestão, não. Eu não lembro de ter recebido alguma coisa, sabe...</i>
E6	40.5 Não se recorda	<i>...Não me lembro essa parte era mais com o diretor de ensino...</i>
E6	40.5 Não se recorda direito	<i>...Eu acho que na época foi feita uma pesquisa, um levantamento, para ver qual era a necessidade dos participante eu não me lembro direito...</i>
E6	40.6 Não se recorda se teve material didático específico	<i>Não lembro, viu</i>
E1	40.7 Não se recorda/ aquisição de material específico	<i>...não soube responder...</i>
E7	40.8 Não se recorda da instituição comprar material didático	<i>...Não, não, que eu me recorde...</i>

E1	40.9 Não se recorda	<i>não soube responder</i>
E3	40.10 Pontos difíceis. Não se recorda	<i>...Não me recordo. Não lembro muito não..</i>
E3	40.11 Nenhum ponto a mais a ser destacado	<i>Então, eu acredito que não. Já se passaram um bom tempo né?</i> <i>E eu não lembro bem, sabe.</i>
E7	40.12 Nada mais a acrescentar	<i>Não, eu acho que você conseguiu fechar bem. Acho que você conseguiu fechar bem.</i>
E8	40.13 Nada mais a acrescentar	<i>Acho que não. Acho que a gente conseguiu falar um pouco de tudo. Pelo menos o que me ocorre, que eu me lembro. Eu acho que é isso daí mesmo.</i>
E1	41. Orientação para implementação	<i>... seguimos as orientações que vinham mesmo por ... por, dentro do programa, o decreto, eu não me recordo se teve alguma resolução específica pra ele também...</i>
E4	41. 1 Falta de documentos norteadores	<i>Não! Pelo contrário, era uma falta de documentos e uma falta de informações.</i> <i>A gente tinha aquela orientação básica né? de concluir comitadamente num período único..</i>

E4	41.2 Falta de documentos norteadores	<i>A gente não tinha referências, não tinha PPCs de referência..</i> <i>Foi tudo muito estruturado, muito criado ali a partir do ofício. Da carga horária de cada um.</i>
E4	41.3 Criado/ estruturado a partir do ofício	<i>Foi tudo muito estruturado, muito criado ali a partir do ofício. Da carga horária de cada um.</i>
E5	41.4 Documento norteador para estruturar	<i>...O Proeja foi instituído pelo Decreto 5.840, de 23 de julho de 2006. Na minha gestão como DDE, o Curso Proeja já estava com o planejamento das atividades educacionais organizadas...</i>
E7	41. 5 Documento norteador	<i>...O que mais nós fazíamos e procurávamos conhecer é onde já tinham implantado. Então procuramos alguns projetos pedagógicos já implantados, é...foram feitas algumas visitas, não me recordo agora onde, em lugares, escolas, que já implantavam, não me recordo, fora a lei, na época dos Institutos...</i>
E7	41. 6 Documento norteador	<i>...fora a lei, é... documentos que nortearam, não. Eu lembro que nós formos, nós fomos pra um encontro em Belo Horizonte, foi discutido sobre referências bibliográficas, sobre projetos do proeja, mas eu não</i>

		<i>me recordo da gente ter pego algum documento específico que falasse do proeja...</i>
E8	41.7 Documento norteador	<i>...Sim, sim a gente recebeu material sim. A gente recebeu material...</i>
E9	41.8 Documento norteador / específico não se lembra	<i>...Não, eu eu, assim, um documento específico eu não lembro. A gente tinha as orientações de Brasília é... mas, assim, é... o que a gente buscou foi com instituições que trabalhavam com esta modalidade...</i>
E1	42. Experiência dos professores	<i>... e aí o conhecimento de solo dos nossos professores, né? Da época, né, que tinham conhecimento pedagógico, eles tinham, né? isso foi colocado a serviço do curso no caso...</i>
E9	43. Orientações norteadoras junto ao estado	<i>...Então foi criado junto. E nós baseamos muito no Estado. O Estado tinha o proeja na época e tinha, é....só não tinha o profissionalizante, mas eles tinham o ensino básico e depois o ensino médio, mas não tinha a experiência do profissionalizante, mas o profissionalizante a gente já tinha a experiência então era mais fácil pra se adaptar...</i>
E9	44. Busca por orientação	<i>...Então eu creio assim, que não teve um documento do MEC não, porque nós tivemos que buscar fora. Não posso te falar assim se tinha ou não, mas eu creio que não porque nós pagamos diária para o</i>

		<i>pessoal viajar ficar fora, fomos pra UFMG, nós fomos pro São Carlos, nós fomos pra universidade de... Uberlândia...</i>
E9	45. Processo seletivo	<i>...O MEC queria que a gente fizesse e aí eu bati e falei assim se quiser realmente fazer, assim, atender a demanda né? então teria que ser na verdade o sorteio, né? e aí eu sei que sofri como diretor uma resistência imensa com relação a implantar sorteio. Mas, eu mantive e depois outras instituições começaram a implantar também....</i>
E3	46. Tipo de curso ofertado	<i>...Permaneceu com a mesma oferta anterior. Porque, o curso técnico ofertado foi na área de administração e administração ela é muito abrangente né?...</i>
E4	46.1 Tipo de curso a ser ofertado	<i>...Bom já que vai ser à noite e aí surge de novo esse questionamento né? Tem lá que na horta, ir no milharal, ir no cafezal, e nos boi e nas vacas e tal...</i> <i>Como você vai fazer isso à noite?</i> <i>Então daí que foi a decisão de partir para área de alimentos né? que envolve muito mais laboratórios, laticínios, né?. Mas eu repito também</i>

		<i>houve o esforço ali uma vontade dos professores da área de gostarem do tema né?. ..</i>
E7	46.2 Tipo de curso a ser ofertado	<i>...E na época tinha o por quê do curso técnico em informática eram uma soma de alguns fatores. Um deles a disponibilidade de professores e aí com a estrutura que nós tínhamos pra oferecer. Não era o que o mercado estava precisando, mas era o que a gente podia oferecer...</i>
E7	46.3 Tipo de curso	<i>...Eu não me recordo como foi a escolha do alimentos, mas creio que foi também pela infraestrutura que nós tínhamos naquele momento, de cursos que não estavam sobrecarregados...</i>
E8	46.3 Tipo de curso	<i>...A decisão eu acho que foi muito em função do perfil que a ... eu não me lembro assim se houve, por parte da escola, alguma chamada pública alguma coisa assim pra ouvir a comunidade, mas eu acho que assim pelo próprio perfil da cidade, da comunidade local, a gente entendeu que eram áreas que ia haver uma demanda grande...</i>
E1	47. Escolha do corpo docente	<i>...Mas eu me lembro muito que quando você cria um curso novo e tudo mais, é.. a gente abre pra discussão do corpo docente e que os professores, por exemplo, que se identificam com aquele tipo de</i>

		<i>formação, com aquele tipo de programa, eles primeiro eles se candidatam, tem algum voluntário? alguém gostaria de atuar neste curso? eu lembro que isto era um procedimento que com certeza deve ter sido utilizado no Proeja...</i>
E1	47.1 Escolha do corpo docente / critério	<i>...Mas, eu acho que o primeiro critério foi isso, quem se identifica com esse programa? gostaria de atuar nesse programa?...</i>
E2	47.2 Escolha do corpo docente	<i>...Eu acho que a gente deve ter aberto pra eles todos e a medida que eles foram aceitando ou que não foram aceitando, foi uma distribuição normal, uma conversa aqui, uma conversa de lá, deve ter sido por aí que a coisa rolou...</i>
E3	47.3 Escolha do corpo docente	<i>...Eu vou ser bastante sincero que não havia uma coisa específica pra escolher os professores pra atuar lá....</i> <i>Acho que houve assim: “você quer atuar no Proeja, é à noite”, sabe eu acho que foi assim...</i>
E4	47.4 Escolha do corpo docente	<i>...Foi por adesão! Isso me lembra das reuniões né?</i> <i>É, então foi por adesão! isso eu me lembro perfeitamente né? quando a gente apresentou a proposta uns foram mais reticentes, avessos, outros não, né? ...</i>

E4	47.5 Quadro de docentes restrito	<i>...Só que assim, né Fernanda, no final não houve muita escolha porque também a gente não tinha uma grande oferta de professores, né?...</i>
E4	47.6 Escolha do corpo docente	<i>...Agora como você falou, a área [bási..] técnica não tinha muito o que fazer né? Era eles ou eles não tinha outro...</i>
E5	47.7 Escolha do corpo docente	<i>...No período de implantação do Proeja, contamos inicialmente com professores efetivos do ensino médio concomitante e professores da área profissionalizante da escola, que também exerciam cargo de função gratificada edireção. Devido a expansão do Curso Proeja e a oferta de novos cursos na instituição, foi necessário a contratação de professores substituto...</i>
E7	47.8 Escolha do corpo docente	<i>Foi assim, a discussão qual curso vai abrir, viu qual curso ia abrir, quais os professores eram necessários, esses professores foram convocados e eles tiveram que atuar. Então não teve um critério, ah o professor..</i>
E7	47.9 Escolha do corpo docente	<i>...A escolha dos professores era o que o curso necessitava e o professor que tinha menos aula. Era o princípio básico, mesmo tentando fazer isso qual professor que se encaixa. Se tentava dessa</i>

		<i>forma, a gente sempre tentou assim. Olha nós temos tais cursos, vocês podem dar aula disso, disso e aqui e nesse curso...</i>
E8	47.10 Escolha do corpo docente	<i>Então, na verdade assim, aquilo que te falei, os profissionais que a gente já tinha, os professores que a gente já tinha na escola, na verdade foi apresentada..a..a.. alguns trabalharam desde o início da implantação do curso e outros quando havia a distribuição de aulas a gente conversa, “olha tem essa demanda!” Era muito mais assim, não era pelo perfil não. Era pra encaixar mesmo</i>
E8	47.11 Escolha do corpo docente	<i>...você tem os efetivos que tem mais tempo que já tão lá, eles acabam escolhendo as aulas dos horários mais.... então sobrava a noite, a noite era sobra. Então completava a carga horária de professor...</i>
E8	47.12 Escolha do corpo docente	<i>... Então não houve uma escolha com um perfil voltado para aquele aluno, não. Não houve, foi bem assim, com o que a gente tinha a gente foi se virando...</i>
E9	47.13 Escolha do corpo docente	<i>..O que foi colocado é o seguinte do ensino médio nós não tivemos dificuldades porque o pessoal tinha, tinha uma noção, não tinha o conhecimento, mas então foram eleitos, dentro de cada disciplina foram eleitos aqueles professores que poderiam atuar no proeja...</i>
E9	47.14 Escolha do corpo docente	<i>...E no caso de edificações é... coincidentemente nós contratamos duas pessoas, dois engenheiros...</i>

E9	47.15 Escolha do corpo docente	<i>... E dentro da área de alimentos nós aproveitamos o pessoal que trabalhava na agroindústria...</i>
E2	48. Conversas / orientações pedagógicas	<i>...Com certeza. Teve sim. Parte pedagógica sim. Tinham reuniões com os docentes...</i>
E3	48.1 Conversas / orientações pedagógicas	<i>...O DDE reunia com o pessoal sim...</i>
E4	48.2 Conversas / orientações pedagógicas	<i>... Sim! O tempo todo ajustando né? muitas muitas reclamações né? Então a gente conversava muito com os alunos, muito com o corpo docente né? Principalmente para fazer esse ajuste né? que tinha aquela angústia e com razão né? e o professor de matemática falava assim: “eu não vou conseguir cumprir o programa!”</i> <i>Aí a gente dizia, olha não é esse o objetivo do curso, tente focar naquilo que é mais importante, né?...</i>
E5	48.3 Conversas / orientações docentes	<i>...Sim. As reuniões com o grupo de docentes eram realizadas no início de cada ano letivo para orientação e elaboração do planejamento das atividades que seriam desenvolvidas em sala de aula pelos docentes...</i>

E6	48.4 Conversas com docentes	<i>...Teve, teve sim, mas aí já foi mais através do diretor de ensino aí eu já não tinha tanta participação sabe?...</i>
E7	48.5 Conversas / orientações com docentes	<i>...Na realidade nós tivemos algumas reuniões com os professores pra discutir, não foram muitas, e a maioria delas era no conselho de classe...</i>
E8	48.6 Conversas / orientações com docentes	<i>...Havia essa conversa, a gente, é..inclusive pra falar do perfil desse aluno, das reais necessidades deles, de adequar mostrando que era um perfil diferente daqueles alunos que a gente já trabalhava nos outros durante o dia, dos meninos mais novo. Havia sim, havia esse, essa troca. A gente tinha coordenadores de curso, eles trabalhavam..é...é..eu acho que foi um trabalho legal. Foi..havia um acompanhamento bom...</i>
E9	48.7 Conversas / orientações com docentes	<i>...Sim, teve, tinha essa condição de reuniões, porque na realidade nós estávamos aprendendo e as pessoas é... eram pessoas é... assim, como o pessoal da prefeitura era de fora não era do quadro da escola nós teríamos que fazer um processo de realinhamento e foi isso que</i>

		<i>fazia. Então nós tínhamos reuniões quinzenais, mas fora do horário né?...</i>
E4	49. Evasão	<i>...E isso.... e também assim uma alta evasão né? que é natural dos cursos Proeja ...</i>
E4	49.1 Evasão	<i>...E aí a própria evasão apontava para nós, né? falando, olha, assim, a gente tem que mudar o nosso foco, né? Porque se eles estão evadindo é porque não estão aguentando, né?...</i>
E7	50. Conversas constantes entre os professores na busca por melhorias	<i>...a gente trocava ideia muito, eu lembro disso, a gente trocava ideias, não tinha aquele negócio de ter conversa formal, mas na sala de professores a gente conversava muito sobre o proeja. Principalmente os professores que atuavam no proeja, nossa turminha lá era boa pra isso...</i>
E7	51. Minoria de professores não se importava com o curso	<i>...alguns professores, e aí eu digo com certeza, a minoria a minoria não tentava se engajar...</i>

E7	52. Falta de preparação para atuar	<i>...Agora uma coisa que a gente percebeu, e aí eu digo até de mim mesmo, nós não estávamos preparados pra lidar, nós fomos aprendendo a lidar com isso...</i>
E8	53. Docentes que se identificavam com o curso	<i>...É ao mesmo tempo que alguns tinha um prazer enorme, que se identificavam muito com o curso, com o perfil do aluno...</i>
E1	54. Relação com a cidade melhorou a partir do proeja	<i>...e a relação dela com Inconfidentes era uma relação eu acho pouca, menos intensa do que poderia ter sido, eu assumo um pouco a parcela de culpa nisso, mas o Proeja ele facilitou isso, nós trouxemos alunos, pessoas que já estavam as vezes no mercado de trabalho, empreendendo em Inconfidentes...</i>
E1	54.1 Relação com a cidade melhorou a partir do proeja	<i>...que os alunos que foram selecionados, então, e isto criou uma interação interessante com a escola, então foi..foi..um...e ele nos beneficiou nesse sentido vamos dizer assim...</i>
E7	55. Proeja como um problema a ser resolvido pela instituição	<i>...É isso que eu tô te falando né? Se via o proeja como um problema, a ser resolvido. E aí se tentava a resolver. E eu não gosto de pensar assim, pra mim não é um problema é uma necessidade é uma área</i>

		<i>em que a gente tem que atuar, existe uma demanda e essa demanda tem que ser suprida, da melhor forma possível...</i>
E9	56. Reclamações de equipamento sujos	<i>...Então, não tinha assim, tinha alguma situação assim, o pessoal que chegava no outro dia de manhã falava assim: “deixaram isso aqui sujo, deixou isso aqui não sei o que”, né?...</i>
E1	57. Não se recorda direito / material didático	<i>...Não posso te falar especificamente de novo o que foi feito, mas eu acho alguma coisa talvez tenha sido, pode ter tido a intenção também [inaudível 23:28], fico te devendo...</i>
E2	57.1 Material didático adquirido	<i>...Em dado momento, que não me lembro que ano foi, tivemos o material da Peaple para a área profissionalizante.</i> <i>E para o ensino de formação geral, foi utilizado uma apostila da editora frase...</i>
E2	57.2 Material didático	<i>...Não era um material próprio/específico mas servia de base para os docentes conseguirem trabalhar os conteúdos...</i>

E3	57.3 Material didático apostila sim	<i>...Não lembro de material, assim, apostila sim...</i>
E3	57.4 Material didático específico não lembro de ter tido	<i>...mas assim um material didático mais específico pro programa eu não lembro, eu não lembro. O que deveria ter ocorrido né?...</i>
E4	57.5 Resistência docente por falta de material específico	<i>não! que a gente tenha recebido, não!</i> <i>Por isso que foi essa resistência dos professores né?</i> <i>Em tá se adequando a essa carga horária reduzida, escolher..</i>
E5	57.6 Material didático / fez aquisição	<i>Sim. O material didático utilizado pelos docentes para ser usado no programa, foi adquirido na gestão anterior</i>
E5	57.7 Professores puderam elaborar seu próprio material didático	<i>No período em que atuei como DDE, os professores tiveram a liberdade de confeccionar seu próprio material didático observando que, inúmeras dificuldades de conhecimento foram encontradas e com isso, sentiram a necessidade de adaptar seu conteúdo disciplinar a realidade dessas dificuldades em sala de aula.</i>
E7	57.8 Material didático específico não foi comprado	<i>...Material didático específico, não...</i>
E7	57.9 Busca de modelos de material didático para usar	<i>...foram buscado onde tinham material didático sobre proeja, sobre educação de jovens e adultos, mas não foi utilizado, que eu me</i>

		<i>recorde, no curso de informática tenho certeza, não foi usado nenhum material didático próprio pra isso...</i>
E7	57.10 Material didático / professores foram elaborando	<i>...foi apenas os professores que montaram as suas, as suas formas de trabalhar, discutindo com os outros, tentando fazer uma integração. Foi tentado fazer uma integração sobre os conteúdos, o que iam ser aplicados, o que cada um ia trabalhar, isso foi tentando, várias vezes...</i>
E8	57.11 Material didático específico não. Os professores elaboravam adaptando para o público e estrutura do curso	<i>...Então, material didático assim, escrito não. Os professores que na verdade desenvolviam seu próprio material adaptando muita coisa pra essa questão desse enxugamento de carga horária, né...</i>
E9	57.12 Material didático específico não tinha, os professores preparavam	<i>...Eu lembro assim que inicialmente não tinha material nenhum. Os professores preparavam o material e entregavam para os alunos.</i>
E9	57.13 Material didático / usado do curso a distância que o MEC mandou	<i>Depois com a experiência da educação a distância, quero dizer do proeja, nós tivemos algum material, não sei se era do MEC...</i>
E9	57.14 Material didático / os professores fizeram apostilas para a ead e usavam no proeja	<i>...depois que veio a com a educação a distância aí nós começamos a preparar as apostilas para a educação a distância e aí os professores também dos cursos de edificações e alimentos começaram a preparar também apostilas, mas aí eram feitas pelo próprio campus né? os</i>

		<i>próprios professores é que faziam esse material e a gente publicava, mas era muito pouco material...</i>
E2	57.15 Material didático / fez aquisição	<i>...Foi adquirido o material e os professores foram adequando aos seus materiais e construindo o conteúdo a ser trabalhado...</i>
E3	57. 16 Apostila elaborada pelos docentes / material didático	<i>...Só apostila. Elaborada pelos docentes. Apostila sim...</i>
E4	57.17 Material didático específico / a instituição não fez aquisição. Foi tudo construído em grupo	<i>...Não, não me lembro, não. Que eu me recorde não. Foi tudo construído com o grupo...</i>
E4	57.18 Material aula prática/ Formação de acordo com o perfil do aluno	<i>...O que aconteceu na área técnica, né? isso eu me lembro é que os professores pediam materiais de aula prática específico. Então por exemplo, era se eles tinham uma aula de fabricação de queijo, então com os alunos do técnico era algo mais técnico mesmo de caseína, de teores de sais e tal. Com esses alunos não era fabricar queijo. Então era mais formas de queijo, mais leite, que eles iam ocupar esse tempo que era impossível né? aprofundar tecnicamente em função do perfil</i>

		<i>deles né? era de fazer queijo, de fazer receitas e tal, e foi o maior sucesso, ele se identificaram absurdamente....</i>
E5	57.19 Material didático / fez aquisição	<i>Sim, esta aquisição foi feita na gestão anterior à minha.</i>
E6	57.20 Sim, comprou material didático	<i>Ah sim, com certeza!</i>
E7	57.21 Curso de informática usava apostila da People. Mas, não era específico pra eja	<i>...No curso técnico em informática nós tínhamos um trabalho sim com apostilas, de um curso, de um... da People Informática, mas não era específico pra eja...</i>
E7	57.22 Material didático / os professores de informática adaptavam o da People	<i>...Nós é que adaptávamos..</i>
E7	57.23 Material didático que tinha (apostila) não era específico para proeja. Os professores adaptavam	<i>..Mas, uma coisa é tenho certeza, não era um material didático específico pra ensino de jovens e adultos...</i>

E8	57. 24 Material didático / cada docente elaborava o seu. Tinha esse	<i>Sim, sim, é. Mas, cada um fazia o seu próprio material.</i>
E8	57.25 Material didático	<i>Então o próprio professor ele acabava montando, preparando seu material em função daquilo que ele iria trabalhar.</i>
E9	57.26 Material didático / usando a expertise da ead para fazer para o proeja	<i>...No início não tinha material. Depois com o tempo chegou um material do MEC. A instituição não fez compra específica de material, com uma certa experiência adquirida da educação a distância com a elaboração de material (apostila) os professores elaboraram as apostilas e o campus então as publicava e usava no proeja...</i>
E2	57.27 Material didático adquirido e professores foram adequando	<i>...Foi adquirido o material e os professores foram adequando aos seus materiais e construindo o conteúdo a ser trabalhado...</i>
E3	57.28 Apostila elaborada pelos docentes	<i>...Sim. Houve material elaborado pelos professores para ser usado no Proeja...</i>
E4	57.29 Material didático elaborado pelos docentes	<i>Sim, os docentes foram elaborando</i>

E5	57.30 Material didático / foi elaborado	<i>Sim, foi elaborado</i>
E6	57.31 Era elaborado o material didático	<i>...Eu acredito que sim. Alguns sim...</i>
E7	57.32 Material didático cada professor montou o seu para o Proeja	<i>...Cada professor montou seu material didático tentando fazer adaptação pro proeja. Isso foi conversado, isso foi tentado, alguns professores fizeram específico para o proeja...</i>
E9	57.33 Material didático	<i>...Sim, os professores elaboraram o próprio material. Agora é... lógico que tinha professores que tinham assim, criatividade programava, eu lembro que na parte de edificações por exemplo, nós tínhamos todo um processo de desenho técnico que tinha é... vários plantas, vários projetos, tudo isso os professores apresentavam para os alunos aprenderem a interpretar a fazer isso aí, então eles fizeram basicamente um caderno de plantas...</i>
E9	57.34 Material didático / preparação para aula	<i>...E era a maneira que no curso de edificações tinha que ser desse jeito, não tinha outro jeito e na agroindústria as receitas de como industrializar, preparar os produtos e aquelas partes de práticas de boas maneiras utilizava-se de um material do técnico mesmo, porque nós tínhamos o técnico então utilizávamos o material do técnico....</i>

E2	58. Maior dificuldade era as pessoas acreditarem no programa	<i>...É, eu acho que o que talvez tenha sido mais difícil era as pessoas acreditarem no programa e aceitarem aquele público diferente na realidade institucional, né?...</i>
E2	58.1 Dificuldade / quebrar a cultura que existia	<i>...A gente tinha uma característica e lógico que isso era uma cultura que tava posta e a gente tinha que quebrar aquilo, né? a gente tava sendo pioneiro numa oferta ali então, sim a gente tinha essa, essa, resistência, né?...</i>
E4	58.2 Perfil de formação do Proeja / pontos difíceis	<i>...E o que talvez esses professores não entendessem né? claramente, né? é que a gente não tava formando o público para fazer vestibular...</i>
E4	58.3 Carga horária reduzida / compreensão do perfil de formação / pontos difíceis	<i>...mas, assim da clara ineficiência que esse curso teria, né? em função da absurda redução da carga horária, dos conteúdos. Isso gerou uma movimentação grande né? mas <u>[para que]</u>, eu preciso, sei lá de 400 horas de matemática como é que eu vou fazer isso em 200 horas? né?</i>

E4	58.4 Perfil de formação / pontos difíceis na implementação esta compreensão dos professores	<i>Mas como assim eu preciso porque eles tem que fazer o Enem?</i> <i>Então, essa esse discurso não mudou né?</i> <i>Então acho que esse foi, essa foi a principal resistência.</i> <i>Não, não faz sentido ofertar um curso, né? reduzindo absurdamente a carga horária, não vou conseguir passar todo o conteúdo, pra que isso??</i>
E4	58.5 Estruturação do curso / pontos difíceis para a implementação	<i>Mas, era esse e o segundo um pouco a estrutura como eu te falei né? como dá suporte para isso, numa instituição essencialmente diurno.</i> <i>Então isso realmente causou ali um certo incômodo. Mas, acho que foi ajustado, foi ajustado. O principal era esse dessa sensação de uma formação mal dada.</i>
E5	58.6 Tempo de preparação do docente / ponto mais difícil	<i>O ponto que a meu ver tenha sido o de maior dificuldade, foi o tempo de preparação dos docentes para atuação no Programa Proeja que tinha um público diferenciado.</i>

E6	58.7 Transporte / ponto difícil	<i>Eu, eu acredito que foi no início o transporte. O transporte tinha um pouquinho mais de problema.</i>
E7	58.8 Falta de tempo de preparação enquanto grupo / ponto difícil da implementação	<i>Como você disse a gente não tinha tempo pra fazer preparação, a gente não tinha, o que eu digo assim, tempo pra fazer preparação assim, enquanto grupo. A gente tinha individualmente, a gente tinha o nosso tempo pra preparar, pra fazer, mas enquanto grupo a gente não tinha, por quê era um curso integrado e era essa a nossa briga, a nossa briga no sentido de querer conquistar uma integração realmente de um curso diferenciado, de tentar fazer um currículo diferenciado. Eu acho que esse era o grande problema. Porque nós queríamos manter o mesmo currículo do ensino regular para uma modalidade de ensino diferente e nós não tivemos isso, você acabou de me perguntar nós não tivemos material didático específico pra ele trabalhado em conjunto, é isso que eu quero dizer</i>
	58.9 Não há ou houve tempo para preparação / Ponto difícil	<i>É se preparar ou mesmo durante, eu disse na tese do doutorado que o grande problema da educação é consertar o relógio enquanto ele tá funcionando, então era esse o problema. E a maior dificuldade que eu vejo era essa que é a gente nunca vai tá 100%, nunca foi perfeito o que nós fizemos, não existe perfeição, eu acho, na educação, mas a busca constante dessa perfeição ela é importante. Então eu vejo o</i>

		<i>maior problema é nós estarmos nos preparando ou estar preparado ou nos prepararmos pra implantação dessas políticas e bem objetivo.</i>
E7	58.10 Não há tempo disponível para se preparar / ponto difícil na implementação	<i>Então esse, pra mim, é o grande empecilho de se implantar com mais eficiências essas políticas é você não poder discutir ela com tempo e com objetividade e com a busca para o melhor daquilo.</i>
E7	58.10 Não há tempo disponível para se preparar	<i>A educação é cheia de problemas, mas ela não pode parar. Então a grande dificuldade que eu vejo pra isso é a disponibilidade pra se fazer isso, querer fazer, fazer bem feito e o tempo pra isso.</i>
E8	58.11 Carga horária enxuta, tempo de formação curto / Ponto que dificultou	<i>Eu acho que, no meu julgamento assim, eu acho que o que mais dificultou foi a questão da carga horária de oferecer um curso enxuto, num tempo curto. Isso daí era um ponto, questão de tempo.</i>
E8	58.12 Falta de profissional com perfil ideal / Ponto que dificultou	<i>Acho que o profissional em si, porque a gente não tinha todos eles, então, a gente fazia o concurso e assim, nem sempre a gente conseguia um profissional com o perfil ideal, né? então muitas vezes a gente trabalhava com professores que traziam muitos problemas, a gente tinha que trocar no meio do caminho, eu acho que isso era difícil</i>
E9	58.13 Transporte / ponto que dificultou	<i>...Uma das situações que a gente teve foi que uma grande parte dos alunos era de fora de Muzambinho. Então, tinha o problema de transporte. Então o transporte, as aulas, o horário de início era 7 horas, então nós tínhamos uma dificuldade de manter esse horário de 7 horas, porque alguns chegavam 7:10, outros chegava 7:15 outros</i>

		<i>7:20, então tinha assim uma situação que o primeiro horário era muito prejudicado.</i>
E9	58.14 Limpeza e organização das salas / mudou toda a organização da escola / necessário contratar / ponto difícil	<i>...E por um outro lado, a outra dificuldade foi que na época de fazer tudo isso a gente tinha o aspecto da limpeza da sala de aula e dos laboratórios também. Porque saia os alunos do técnico as 5 horas da tarde e as 7 horas da noite tinha que estar tudo preparado, então nós tivemos que arrumar mecanismos de contratar pessoas pra fazer a limpeza depois das 5 horas. Então isso aí teve uma dificuldade que nós tivemos que contratar uma firma terceirizada pra contratar esse pessoal pra fazer a manutenção a limpeza antes das aulas e depois das aulas, porque já era 11 horas da noite, então tivemos que contratar um pessoal especificamente pra isso. E a escola naquela época não tinha os recursos necessários e aí tivemos dificuldades de buscar estes recursos sim. .</i>
E1	59. Atendimento de demanda específica próxima / pontos positivos	<i>Primeiro possibilitou que a gente atendesse a uma demanda específica próxima da gente, entendeu</i>

E1	59.1 Experiências positivas da realidade dos alunos / pontos positivos	<i>Nós trouxemos pra dentro da Instituição experiências, entendeu, que a escola as vezes não fazia pro nosso entorno. Porque o estudante do Proeja ele já traz uma história. Ele nos permite ver a realidade do nosso entorno também</i>
E1	59.2 Atendimento de demanda social / atendimento do entorno da escola / pontos positivos	<i>nós conseguimos atender essa demanda que a gente tinha de formação, que é uma demanda social</i>
E1	59.3 Envolvimento do corpo docente / atendimento do entorno, cumprir a parte social / pontos positivos	<i>eu acho que teve entorno disso, por exemplo, um envolvimento do corpo docente... um... envolvimento diferente com esse curso, diferente assim, ..eles... eu acho que ... é... falou assim: “Poxa! vamos assumir isso é interessante” porque dessa forma criou uma coesão, entorno do curso, tanto pra docente como pra estudante.</i>
E2	59.4 O bem social que foi feito com o programa / pontos positivos	<i>A primeira coisa que eu quero tocar é o bem social que nós fizemos, né? Então, ter certeza de que a gente gerou oportunidades pra pessoas que não conseguiriam acessar, né?</i>
E2	59.5 Oferta de formação de qualidade para as pessoas que precisavam / pontos positivos	<i>uma formação de qualidade, porque a nossa Instituição oferta algo de qualidade, e saber que a gente ofertou isso para que pessoas que estavam ali já com as portas fechadas, isso pra mim, é um negócio assim incrível, relevante demais, importante demais, né?</i>

E2	59.6 Bem social / formação de qualidade / ajuda para aqueles que estavam fora da escola	<i>Então é uma coisa que eu destaco muito eu me lembro do Sidney, um aluno, você também lembra, né? e ele era servidor da prefeitura, acho que contratado né, terceirizado, né?, e ele então fez o concurso e ele passou! E eu lembro dele chegar em mim e falar assim: “professora Márcia, a senhora num sabe, mas sabe aquelas coisas que a senhora ensinou, assim, assim, caiu na prova!” Eu disse: eu não acredito!</i>
E2	59.7 Contribuição na vida e na formação de pessoas que estavam fora da escola / pontos positivos	<i>Então, eu acho assim, o mais relevante é essa certeza dessa contribuição que a gente deu na vida deles, né? o fato que me chama muito a atenção é isso, entendeu? eram, são pessoas, que tinham mais portas fechadas do que abertas e nós fomos uma porta aberta, entendeu? que ele pode passar e que por causa de ter passado ali outras portas se abririam pra ele. Isso pra mim é o papel da educação e da nossa Instituição, porque a nossa Instituição ela existe para esse tipo de público, né?</i>
E3	59.8 Ter dado condição de formação para este público / ponto positivo	<i>Ah eu lembro positivos da alegria do pessoal né? quando eles estavam pra formar, uma alegria muito grande. Eles viam aquilo como uma conquista maravilhosa na vida deles né.</i>

E4	59.9 Dar condição de acesso à escola a um público local que jamais pensou em estudar ali / dar formação / pontos positivos	<i>...Acho que sim muitos né? assim primeiro essa abertura para uma população né? que jamais sonhou ou ousou fazer algum curso na nossa instituição. Acho que esse é um ponto extremamente positivo, né? de mostrar que a nossa instituição tem que estar aberta a todos, né? Então isso foi importante, porque como eu te disse, já vinha essa coisa do da tradição né? ...</i>
E4	59.10 Dar formação / condição de estudo / pontos positivos	<i>Então acho que esse foi um grande Impacto positivo, dizer assim: olha você também pode estudar lá né? Esse foi um impacto</i>
E4	59.11 O programa deu acesso a uma população afastada da escola / formação / pontos positivos	<i>Quer dizer então assim, a instituição que era muito fechada né? 106, 110, 120 técnicos por ano. Muito específico toda uma estrutura só para aquilo, só diurno, de repente se abre para o mundo! e o EJA é isso né? a população afastada das escolas há muito tempo, carente que trabalha o dia inteiro, você tem que ter todo um carinho especial, entender os problemas, as angústias dessas pessoas.</i>
E5	59.12 Dar formação / dar condição de frequentar a escola para um público que estava excluído / pontos positivos	<i>Dar a oportunidade de ampliar o ensino profissionalizante de jovens e adultos que no seu período escolar não existia. Abrindo com isso uma porta para o mercado de trabalho</i>

E6	59.13 A instituição poder dar formação / condição de acesso a educação / dar oportunidade para um público que precisava	<i>Eu acho que positivo foi dar a oportunidade pra eles né? de elevar o nível de escolaridade e de poder fazer um curso profissional. E também positivo em relação a instituição tá fornecendo este tipo de curso, também foi importante na época</i>
E7	59.14 Professores tentaram fazer um bom trabalho / pontos positivos	<i>...apesar de todas as dificuldades como eu te disse, a maioria dos professores estavam querendo fazer um bom trabalho, acreditavam que aquilo poderia ser um diferencial e o mais legal disso tudo é o resultado, independente do número, o resultado do proeja é um resultado muito gratificante...</i> <i>...Então assim, qual era o que eu achava legal, agora em termos de implantação, mesmo com essas dificuldades que eu te falei a maioria dos professores tentava fazer uma coisa bem feita, acreditavam que aquilo ali era importante que era o que dava fôlego pra gente continua...</i>
E8	59.15 Perfil diferente do curso proporcionava um estado de espírito bom / alunos / tipo de programa / pontos positivos	<i>Então, esse estado de espírito eu colocaria em primeiro plano. A gente até, a gente que era da gestão a gente não tava toda noite na escola, mas quando a gente ia no Proeja a gente sentia esse clima, sabe. Então esse estado de espírito, era gostoso, a gente percebia que eles eram bastantes motivados.</i>

E8	59.16 Gerar oportunidade para este público / melhorar a vida deste público / oferecer um novo convívio a este público / pontos positivos	<i>Acho que isso né? oferecer, essa oferta de oportunidade pra esse indivíduo que já deixou a sala de aula, que vai melhorar a qualidade técnica do trabalho dele, quer dizer isso daí eu acho que é fundamental. O convívio deles, eles estarem tendo acesso a conhecimento, muitas vezes.</i>
E8	59.17 Gratidão dos alunos	<i>Porque na verdade a pessoa depois que já ralou bastante, tem uma vida difícil e tal, quando ela tem acesso a isso ela dá talvez um valor maior. Então muitas vezes a gente via essa, essa gratidão muito grande que eles tinham por essa oportunidade.</i>
E9	59.18 Perfil dos alunos do curso - eles levavam o curso a sério / pontos positivos	<i>Então eles levavam muito a sério. E eu tinha por mim, uma condição de que eu fazia reunião com os alunos de 15 em 15 dias e eu sentia a situação deles em relação a não perder tempo. Então a nossa responsabilidade aumentava muito quando eles diziam: “ah o professor tá enrolando”, “ o professor não sei o que”. Então essas situações aconteceram e isso aí..é.. o que eu digo, diferentemente do curso técnico que eram adolescentes, que eram jovens e que eles estavam ali não sei nem porque, as vezes não tinha a capacidade de ver que era importante na vida deles, aquela situação toda.</i> <i>Então eram pessoas adultas é uma vantagem.</i>

E9	59.19 Perfil do aluno do curso – eles levavam o curso a sério	<i>A outra característica é com relação a parte prática porque eles levavam muito a sério. E tinha uma responsabilidade muito grande. Então por exemplo na parte de produtos por exemplo eles analisavam assim, isso aí eram coisas que a gente sentia, sobre a responsabilidade deles de industrializar um produto para entregar para a sociedade, então e o outro lado é o lado da edificações também a mesma coisa</i>
E9	59.20 Aumentou o número de alunos que ajudou na parte orçamentária da escola / ponto positivo	<i>E o outro fator que eu vejo foi o seguinte, aumentou o número de alunos na escola. Então com o número de alunos você tem o aumento de orçamento, você tem esse lado né?</i>
E9	59.21 Oferta de curso noturno / aumento de movimento na escola / estrutura	<i>outro fator que eu acho positivo é com relação a escola, a escola tinha mais movimento, principalmente à noite, a onde os cursos técnicos é... principalmente era só de dia, agroindústria era só de dia, e vários cursos era só de dia, então à noite a escola ficava vazia, então com esses cursos nós aumentamos o número de pessoas dentro da escola</i>
E9	59.22 Expertise adquirida com o programa para aplicar e aprimorar o ead	<i>E um outro fator que eu acho que é.. foi fundamental foi que nós adquirimos uma experiência com esse tipo de pessoas para depois nós trabalharmos com educação a distância, porque praticamente é a mesma clientela é a mesma, vamos dizer assim, idade que as pessoas</i>

		<i>tinham né? então fizemos isso de uma maneira muito mais tranquila porque já tínhamos experiência com pessoas mais adultas.</i>
E9	59.23 A escola tinha condições de gerar mais oportunidade	<i>E por fim, eu considero como um fator importante é que dentro desta realidade nós pudemos ver que a escola é... tem tinha condições de fazer mais e não fazia. Então, nós estávamos devendo pra sociedade oportunidades que a gente tinha condições de fazer</i>
E1	60. Proeja entrava como indicador e ajudava no orçamento financeiro	<i>Tinha..é...é.. na época o orçamento ele era composto a partir de uma relação de indicadores e aí a oferta de Proeja ela entrava como indicador e ela tinha um peso interessante lá, então ela nos ajudava a compor o orçamento.</i>
E1	60.1 Não se recorda se havia um orçamento específico para Proeja	<i>Financiamento específico pra ele, eu não me recordo, sinceridade precisávamos também voltar lá nos documentos pra ver se tinha, se havia uma linha específica pra isso. Mas, havia na composição do orçamento, nos indicadores de alunos que a gente oferecia nessas</i>
E1	60.2 Proeja pontuava como grande indicador orçamentário por ser integrado	<i>Proeja ele tinha, ele era, ele estava junto com as ofertas mais valorizadas na composição do orçamento. Isso era, posso te assegurar isso. Até porque ele era um curso integrado e os cursos integrados tinham valorização maiores</i>

E2	60.3 Incentivo financeiro para Proeja, não se recorda	<i>Bem distante da minha alçada, mas parece que sim, Fernanda. Eu acredito que sim, que deve ter vindo. Mas aí teria que perguntar para o pessoal da finanças.</i>
E3	60.4 Incentivo financeiro para o proeja, acredita que tinha, não se recorda do valor	<i>Eu acho que tinha algum recurso sim. Como tinha para os outros cursos, então tinha pro Proeja, sim. Eu não lembro o valor, mas tinha sim.</i>
E4	60.5 Incentivo financeiro para proeja, tinha para alimentação.	<i>Não! tô tentando me lembrar aqui se tinha para alimentação. Sim! alimentação tinha. Especificado recurso para alimentação, específico.</i>
E4	60.6 Não se lembra de ter recurso específico para material didático e treinamento	<i>Agora o material didático, treinamentos isso eu não me lembro. Alimentação sim</i>
E5	60.7 Não se recorda de ter ajuda financeira.	<i>A parte financeira do programa era direcionada ao Setor Financeiro e a Direção Geral da Escola.</i>
E6	60.8 Não se recorda se teve ajuda financeira para a instituição, pra aquisição de algum equipamento	<i>Teve assim incentivo para os alunos que era R\$ 100,00 a bolsa, né? e eu não me lembro direito mas eu acredito que teve pra instituição né? pra aquisição de alguns equipamentos.</i>

E7	60.9 Ajuda financeira para alimentação, dinheiro específico para proeja	<i>Eu acho que tinha sim. Nós tínhamos a parte de alimentação que era pra manter, que era específico, que dava um problema pra gente também na escola, o pessoal perguntava: “Porque o proeja tem e nós não temos?” Eu falava, são políticas públicas diferentes.</i> <i>O transporte que eles também tinham</i>
E7	60.10 ajuda financeira, bolsa para aluno	<i>Eu não tô lembrando, o proeja, não teve bolsa, eu acho que teve bolsa sim.</i>
E8	60.11 Incentivo financeiro para o Proeja	<i>. Então, era tudo sempre assim, olha, aquilo que eu te falei a gente chegou na época dos institutos você tinha que atingir metas para receber mais verbas, pra receber mais professor. Então, o incentivo era muito assim sabe. Se você oferecer, você vai ter. O governo Federal, pelo menos, eu já trabalhei no Estado, mas muito pouco tempo no começo da minha carreira, o Governo Federal a política de ensino de educação deles sempre foi muito voltada pra isso. Eles querem implantar uma mudança e aí eles pegam e falam: bom quem aderir, ninguém é obrigado viu? mas quem aderir vai ter isso, vai ter aquilo. Então havia incentivo, havia.</i>

E8	60.12 Incentivo financeiro para proeja	<i>Enfim, este incentivo existia mas era muito em função disso, você me dá aqui que eu te dou de volta. Num era uma coisa assim idealizada não, era bem mercantilista.</i>
E9	60.13 Não se recorda de haver algum incentivo financeiro específico para o proeja	<i>Eu não lembro, não. Se eles deram, não. Porque na realidade eu tinha uma filosofia de que meu objetivo era buscar. Era arrumar argumentos e buscar esses recursos. Então, não faltou recurso, agora eu não posso te afirmar que estes recursos foram de incentivo para a implantação desses cursos ou se foi que nós, como característica nossa de buscar esses recursos extra orçamentário.</i>
E1	61. Não se recorda / ajuda financeira para aluno	<i>Não, não me lembro. Não me lembro. Eu acho que isso não existia, Fernanda. Mas precisávamos chegar também. Fico na dúvida.</i>
E2	61.1 Ajuda financeira para aluno	<i>Então, lá pelas tantas teve. Resultado dessa conversa, dessa intervenção do pessoal da SETEC e então eles entenderam que precisava ajudá-los e aí veio o auxílio, né?</i>

E3	61.2 Ajuda financeira para aluno	<i>Também não lembro, mas parece que sim. Parece que tinha um auxílio, eu não sei se é material escolar, ou era financeiro para deslocamento, alguma coisa nesse sentido.</i>
E4	61.3 Incentivo financeiro para aluno / era atrativo	<i>Ah tinha! tinha sim. Eles recebiam um recurso, inclusive era muito atrativo para essas pessoas na época que eles recebiam. Mas era pouco né? mas era um auxílio estudantil sim</i>
E4	61.4 Primeiro auxílio estudantil	<i>Se eu não me engano, se não estou errado foi o primeiro auxílio estudantil que a gente recebeu. Hoje já tá institucionalizado né? mas na época foi o primeiro tanto que os outros cursos não recebiam, esse público especificamente recebia sim um auxílio estudantil</i>
E5	61.5 Auxílio financeiro para o aluno	<i>Sim. A assistência financeira feita ao estudante do Proeja proporcionou aos estudantes regularmente matriculados e com baixo poder aquisitivo, com matrícula e frequência regular, um apoio financeiro para manutenção dos seus estudos, com o objetivo de contribuir com sua permanência no curso.</i>
E6	61.6 Auxílio financeiro para o aluno/ fator motivador	<i>Houve a bolsa de R\$ 100,00 para o aluno. Achei super interessante muito importante para as pessoas. E até foi uma forma de motivar eles a participar. Porque as vezes ele entrou por causa do dinheiro, mas depois conseguiu seguir o caminho dele.</i>

E7	61.7 Não recorde se houve auxílio financeiro para aluno	<i>É o que eu tô falando eu não sei se o proeja teve esse incentivo. Eu lembro, qual era a política que o aluno tinha um? Ele tinha realmente um dinheiro que ele recebia pra ele. Eu não lembro qual das políticas que foram, davam muitos problemas, davam muito problemas</i>
E7	61.8 Auxílio alimentação e transporte fator importante	<i>Eu via, assim, eu achava muito assim, alimentação, transporte, tudo bem. Mas, eu não gostava quando era financeiro direto para o aluno, fora as bolsas</i>
E8	61.9 Incentivo financeiro para aluno	<i>Teve sim</i>
E8	61.10 Incentivo financeiro para aluno em forma de bolsa	<i>E a respeito de bolsa eu tenho alguma dúvida, mas eu acho que teve sim. Eu acho que já mais adiante teve bolsa sim de Proeja. Eu acho que tinha. Tinha sim!</i> <i>Eu não me lembro pra dizer exatamente como que era, mas tinha sim. Eu acho que foi de R\$ 100,00. Tinha, tinha bolsa sim!</i>
E9	61.11 Auxílio financeiro em forma de dinheiro, acha que não	<i>Em dinheiro eu acho que não. A única coisa que nós fazíamos aqui no campus era dar o café. Um café noturno pra eles</i>

E9	61.12 Ajuda quanto a oferta de alimentação aos alunos	<i>Em dinheiro eu acho que não. A única coisa que nós fazíamos aqui no campus era dar o café. Um café noturno pra eles.</i>
	61.13 Ajuda ao aluno com oferta de café e pão e leite	<i>Então, todo dia dez para nove era servido um café pra eles. Um café com leite, pão e manteiga, aquilo que era servido para nossos alunos internos, nós servimos para os alunos do proeja. Que eu lembro era a única coisa que a gente fazia. De dinheiro eu acho que não passou nenhum recurso de bolsa para esses alunos nessa época.</i>
E1	62. Gestor que estudava os documentos / estudioso para conhecer as políticas públicas	<i>Fernanda, eu sempre fui uma pessoa que me considero um pouco estudioso nessas questões. Tanto é que eu saí da gestão, e eu sou da área técnica da Zootecnia, na minha passagem pela gestão fez com que eu mudasse, por exemplo, a orientação do meu doutorado eu fui fazer em Políticas Públicas por conta dessas questões.</i>
E1	62.1 Leitura do documento base	<i>Eu devo ter lido esses documentos, com certeza, mas eu não sei se eu me recordo de alguma coisa dele (risos), com certeza. E se houve esse documento com certeza esse documento foi discutido também no momento da implementação entre o corpo docente.</i>

E2	62.2 Documento base, não se recorda de ter feito a leitura	<i>...se eu tive acesso eu não me lembro de ter acessado. Posso até ter acessado mas não me apropriei a ponto de me lembrar dele...</i>
E3	62.3 Documento base, não se recorda de ter lido	<i>Parece que eu li alguma coisa falando sobre o objetivo do Proeja né. Como ele deveria atuar, quem ele seria, o objetivo, de quais são as pessoas que deveriam ser atingida por ele, né? mas não lembro profundo assim eu não lembro. Mas não eu devo ter lido alguma coisa sobre isso sim.</i>
E4	62.4 Documento base, fez a leitura mas não aprofundo em virtude de tanta demanda da época	<i>Sim sim! a [gente] te confesso que não me debrucei porque eram tantas transformações naquele momento né? que era cefetização, os cursos superiores e tal.</i> <i>Quem realmente se debruçou foram as minhas auxiliares a Ivânia e a equipe dela que realmente detalhou esse documento. Eu não tive tempo de me aprofundar em função dessa enxurrada de coisas que vieram, que culminaram com os institutos federais.</i>

E5	62.5 Documento base, efetuou a leitura	<i>Sim. Deu oportunidade aos excluídos no sistema educacional e da sociedade, acesso à educação de qualidade que lhes possibilitou a inserção no mercado de trabalho, inserção das novas tecnologias e principalmente dignidade e cidadania.</i>
E6	62.6 Não se recorda de ter lido o documento base	<i>Não me lembro. São tantas coisas</i>
E7	62.7 Documento base, efetuou a leitura/ documento que deu base para a elaboração do projeto	<i>Você acabou de uma coisa que eu não me recordava. Um dos documentos que nós nos baseamos para a elaboração dos projetos foi o documento base do proeja nacional.</i> <i>Quando eu falei das leis eu não lembrava direito, mas foi a lei e o documento base do proeja, até tinha um outro documento, plano nacional de ensino, aquele dos 20 anos, que nós recebemos, que tava o proeja lá também.</i>
E8	62.8 Documento base, não lembra de detalhes, mas lembra de ter tido acesso	<i>Ah eu lembro de ter tido acesso, da gente ter trocado ideia com quem tava trazendo, eu acho que era uma supervisora da escola que trouxe isso pra gente, me lembro de ter o documento, a gente ler sim de comentar, de ter as orientações de como seguir, de como fazer,</i>

		<i>objetivos, onde chegar, me lembro, mas não saberia detalhar. Não da pra lembrar de detalhes</i>
E1	63. Modalidade de proeja ofertado = integrado	<i>Integrado</i>
E2	63.1 Modalidade de curso = integrado	<i>Foi integrado</i>
E3	63.2 Modalidade de curso = integrado	<i>Se eu não me engano até na minha época era integrado</i>
E4	63.3 Modalidade de ensino = integrado	<i>Integrado, integrado! porque a gente já vinha num processo de integração né?</i>
E4	63.4 Modalidade concomitante não faria sentido ser ofertada	<i>assim, não faria muito sentido fazer concomitante porque em função dessa carga horária resumida né? então assim ia ser um pequeno curso, um pequeno ensino médio e um pequeno curso técnico</i>
E4	63.5 Modalidade de curso integrada ia atender mais ao objetivo do programa/política	<i>, então a gente optou pelo integrado que para atender um pouco mais a política mesmo, né? então formar o técnico integrado ao ensino médio seria mais conveniente</i>
E5	63.6 Modalidade de ensino ofertada	<i>Concomitante e integrado. A escola já ofertava essa modalidade de ensino, com o quadro de profissionais da área do ensino profissionalizante e do ensino médio</i>
E6	63.7 Não se recorda qual modalidade foi ofertada	<i>Pra te falar a verdade eu não me lembro se foi os dois ou foi um só.</i>

E7	63.8 Modalidade de curso = integrado	<i>Foi o integrado</i>
E7	63.9 Motivo da oferta da modalidade, não se recorda	<i>me apertou eu não lembro o motivo da escolha do integrado.</i>
E8	63.10 Modalidade de ensino = integrado	<i>Era, era integrado. Porque, é eles faziam o médio e o técnico juntos. Era integrado.</i>
E9	63.11 Modalidade de curso ofertada = integrado	<i>... inicialmente o integrado, né? Porque era uma situação, assim, de que era inclusão, teria que atender a um grupo de pessoas que não tiveram oportunidade de fazer o ensino médio, então que seria uma oportunidade de ter o ensino médio e uma profissão</i>
E9	63.12 Modalidade integrada proporcionava a chance de ter o ensino médio e uma profissão	<i>Porque era uma situação, assim, de que era inclusão, teria que atender a um grupo de pessoas que não tiveram oportunidade de fazer o ensino médio, então que seria uma oportunidade de ter o ensino médio e uma profissão.</i>
E1	64. Projeção deixa de ser atrativo hoje por conta de outras modalidades	<i>Mas, eu imagino que a característica do curso, um curso técnico integrado, três anos de duração, oferta noturna, presencial e tudo mais, ele concorre hoje com outros, outras ofertas e outras possibilidades que os estudantes tem que acabam sendo mais atrativas, que o estudante pode julgar que sejam mais práticas</i>

		<i>Não vou entrar na qualidade do curso. Então eu imagino que hoje por conta dessa forma de oferta do Proeja que as instituições estejam tendo dificuldades de captação, de ingressos, entendeu. Eu imagino que estejam tendo dificuldades.</i>
E1	64.1 Demanda esgotada	<i>Então, eu não sei por exemplo um Campus que, igual o de Inconfidentes, entendeu, que já ofertou isso, que tem uma comunidade, uma população, um entorno pequeno, eu acho que vai ter dificuldades, vai ter dificuldades. Eu não saberia como resolver essa equação! eu não saberia.</i>
E1	64.2 Demanda se esgotou	<i>É... as vezes eu converso com colegas sobre isso. São aquelas demandas que de repente se esgotam no entorno e talvez seja um caso desse aqui de Inconfidentes, entendeu. Talvez seja um caso. E aí, a questão não é a não oferta dos 10%. As vezes a questão fica que a cobrança de 10% onde você não tem mais demanda ...é... ela não fica coerente. Precisaria fazer um estudo do entorno, nós temos esta demanda?</i>
E1	64.3 Instrumentos específicos para identificar novas demandas	<i>De repente, de repente, tudo o que eu estou falando são suposições, de repente eu imagino que a demanda já tenha sido atendida. Mas, de</i>

		<i>repente você tem outras demandas lá. Que precisariam de instrumentos específicos para identificá-las e aí identificando as demandas talvez você consiga ofertar.</i>
E1	64.4 Estudo de demanda nas cidades vizinhas para saber se há possibilidade de oferta	<i>eu acho que partiria pra um estudo de demandas, Inconfidentes, Ouro Fino, Bueno, Borda da Mata, não mais do que isso. Um adulto não vai sair de uma distância maior do que essa pra fazer um curso presencial, né? de três anos de duração, cinco dias por semana.</i>
E2	64.5 Frustração por não conseguir cumprir os 10%	<i>Então, eu tenho um sentimento de frustração, né? por a gente não tá cumprindo, por pensar que existe um público externo que precisava ter essa oportunidade e que a gente não tá cumprindo, né?</i>
E2	64.6 Outras modalidades ofertadas para tentar de alguma forma ajudar o sujeito da eja	<i>bom! se a gente não da conta desse Proeja, mas a gente abre portas pra ele, assim que ele consegue vencer o desafio do ensino médio, com as políticas públicas já existentes, então pelo menos a gente não tá de todo indiferente a esse sujeito</i>
E2	64.7 Outras modalidades ofertadas para tentar de alguma forma ajudar o sujeito da eja	<i>Porque ao concluir esse ensino médio por várias possibilidades, né? que tem pelas políticas existentes ele pode nos acessar facilmente, dado a oferta o leque enorme de cursos que a gente tem especialmente EAD, certo. Eu penso e isso de alguma forma me</i>

		<i>consola, me conforta, sabe? me alivia um pouco a preocupação de dizer: Poxa! nós estamos ignorando esse sujeitos, né?</i>
E2	64.8 Necessário haver novas conversas proporcionada pela SETEC pra achar novas saídas para o proeja	<i>Agora, precisava fazer o que, precisava, aqueles que pensam essas questões e eu não tô falando só da SETEC, mais acima, mas chamando pessoas como nós, como eu, como você, como outros colegas, pra discutir. Porque com certeza a gente pode achar propostas interessantes, saídas interessantes, entendeu, que possa ajudar esses jovens.</i>
E3	64.9 Capacitação do docente / fortalecer o proeja	<i>Então, hoje com a experiência que a gente tem eu acho que a primeira coisa que deveria ser feita é uma capacitação para os docentes que atuam no Proeja, né?</i> <i>E de como atuar no Proeja, né? pra esse público alvo que é bastante diferente do jovens com menos idade, etc. Então a capacitação seria o ponto fundamental.</i>
E3	64.10	<i>Recurso, eu acho que deveria ter recurso destinados aos estudantes do Proeja, como auxílio material escolar, como auxílio transporte,</i>

	Recurso e/ou auxílio para os alunos / fortalecer o proeja	<i>como outros auxílios que normalmente o Instituto oferece para os demais alunos, principalmente aqueles mais carentes.</i>
E3	64.11 Elaboração de material específico	<i>É, a elaboração de material escolar é fundamental. Um material escolar capaz de realmente atender as necessidades dos estudantes em relação ao curso que ele faz. Eu acho que isso aí é de fundamental importância.</i>
E3	64.12 Apoio aos professores que irão atuar / capacitação	<i>E e apoiar mesmo os professores que vão atuar na área. Que eles não sejam obrigados a atuar na área não. Que eles sejam orientados, que a gente dê capacitação pra ele, dê condições pra ele trabalhar pra esse público que é diferenciado.</i>
E4	64.13 Haver uma obrigatoriedade de oferta de proeja em cada campus	<i>Então eu acho que a gente teria que tá determinando, assim pelo menos um Proeja em cada Campus tem que criar. Acho que isso era fundamental para que a gente assim...</i>

E4	64.14 Há público de proeja	<i>Só que aquele pedaço da cidade, onde tá concentrada uma população mais pobre da cidade, então assim é óbvio que ali existe um público para o Proeja é óbvio né? Então, assim por que que não oferta? eu acho que é uma existe uma resistência meio que implícita né? de estar oferecendo isso, e isso me incomoda né?</i>
E4	64.15 Instituir a obrigatoriedade de oferta em cada campus	<i>Eu acho que talvez instituir isso: olha cada Campus tem que criar um Proeja, né? e depois pensar em chegar no percentual mínimo exigido pela legislação.</i>
E5	64.16 Escola se adaptar para poder ofertar o proeja	<i>A escola deverá buscar alternativas para se adaptar ao mundo atual, discutir com a comunidade escolar e local, novos projetos e propostas.</i>
E6	64.17 Conscientização do corpo docente sobre o que é o proeja e seu objetivo e importância	<i>Eu acho que aí a parte mais interessante seria a conscientização principalmente do corpo docente né?</i>
E6	64.18 Divulgação do curso - melhorar	<i>outra coisa através da divulgação desses cursos da importância que ele traz pra região</i>
E6	64.19 Fazer parcerias com prefeituras	<i>fazer parcerias com prefeitos da região até pra ajuda de transporte para que as pessoas possam ter essa oportunidade de ter acesso a educação, né? porque tem muita gente precisando</i>

E7	64.20 Obrigatoriedade de se ofertar	<i>já que nós temos a obrigatoriedade dos 10% o que que nós podemos fazer pra que ofertamos essa, que seja até mais que 10%, é... eu acho que é buscar o que realmente cursos que vão facilitar assim,</i>
E7	64.21 Demanda – análise de demanda	<i>nós não podemos .. nós só temos que pegar um curso de maior demanda, de um universo maior de abrangência, por exemplo o motivo que nós escolhemos o técnico informática,</i>
E7	64.22 Demanda = fazer um estudo do que a região precisa de curso	<i>Então é fazer um estudo maior, de o que é a necessidade daquela região. Esse público, esse público tá envolvido? Onde ele tá? O que tá faltando pra ele</i>
E7	64.23 Preparar, capacitar os professores	<i>E eu acho que preparar os professores melhor pra isso. Isso faltou. Fazer cursos pra ele, dá uma condição de ter discussões, de como funciona, de como você vai trabalhar, preparar o professor pra isso, pro ambiente depois que o aluno chegou lá ser muito mais agradável pra ele, pra ele se sentir mais confortável de estar ali.</i>
E8	64.24 Estruturar bem o curso a ser ofertado	<i>eu acho que fortalecer no sentido de estruturar bem para que esses alunos sintam segurança.</i>
E8	64.25 Estruturação na implementação = houve falhas que os alunos perceberam	<i>Porque na nossa época de início eles percebia que tinha muita coisa que a gente tava ainda meio que patinando né? então eu acho que essa estruturação é importante pra fortalecer e dar segurança tanto para os docentes como para os alunos acho que é fundamental</i>

E8	64.26 Dar qualificação ao professor	<i>Eu acho que o ideal seria, não sei a formação profissional aí a qualificação desse professor é fundamental né? ele ter essa, primeiro essa noção, de perfil de aluno que ele vai receber né? que tipo de expectativa esse menino tem, porque muitas vezes ele chega ali esperando que o menino, que dizer ele num tem que esperar que o menino vai fazer grandes conquistas, quer dizer, você vai oferecer um mundo possível pra ele né?</i>
E8	64.27 Qualificação ao professor é fundamental	<i>Então ter essa qualificação, dar essa qualificação para o professor que vai trabalhar é fundamental.</i>
E9	64.28 Atingir a demanda é levar a escola até o município do aluno	<i>Então eu sempre defendi a ideia de que se nós quisermos atingir realmente uma demanda que aí está nós temos que levar as escolas aos municípios.</i>
E9	64.29 Parcerias com municípios	<i>... nós tivemos que fazer parceria com os municípios e aí implantamos o proeja em vários municípios. E aí, a experiência que nós tivemos é essa e não faltava alunos e que nós atendíamos a uma população...</i>
E9	64.30 Fazer parcerias com outros municípios para aumentar a demanda	<i>Então, mais ou menos nesse sentido que eu acho que é um caminho de política, porque se a gente ficar só esperando, nós vai chegar num ponto, que nós não vamos não nem, num vai precisar de nós. Então eu sempre fui daqueles assim, eu consegui fazer parceria com 56</i>

		<i>municípios ao mesmo tempo e assim, trabalho pra mim era muito grande porque eu tinha que visitar todos, num era só criar não.</i>
E4	64.31 Vincular uma cota orçamentária ao proeja	<i>Então assim: você quer implantar uma política pública? então você determina lá uma cota orçamentária.</i>
E4	64.32 Vincular uma cota orçamentária ao proeja	<i>Então acho que tinha que haver uma vinculação orçamentária a oferta do Proeja. Porque isso realmente ia obrigar a se repensar algumas coisas, sair da zona de conforto.</i>
E9	65. Implantaria o máximo possível de curso para atender a população	<i>Não, eu eu, o que eu analiso é isso, é que, se fosse hoje, né? eu não implantaria só dois cursos não, eu implantaria o máximo de cursos possível, né? E atenderia a mais municípios. Acho que dá pra se fazer isso, dá pra fazer uma situação de parceria</i>

APÊNDICE II

Conclusão dos agrupamentos dos códigos e categorias e criação dos eixos

Número dos grupos	Eixos	Agrupamento dos códigos (análise temática/categorias)
14, 4, 12, 5, 6, 9, 2, 19, 20, 26, 27, 31, 30, 46, 54, 55, 15, 1, 7, 8, 11, 16, 17, 23, 24, 25, 35, 39, 41, 43, 44, 45, 58, 59, 62, 63, 57, 36, 37, 38, 42, 47, 48, 50, 51, 52, 53	Da implementação do PROEJA	Importância do programa - Chance de progredir nos estudos; Importância do programa - contribuiu na progressão dos estudos e no mercado; Oportunidade de emprego; Programa como boa oportunidade aos jovens (qualificação); Importância do Proeja para os alunos; Importância do Proeja; Mesmo não sendo a forma ideal foi um programa importante para os alunos; Chance de progredir nos estudos e atuar no mercado; Programa importante para os alunos; Expectativa grande pelo curso; Importância do curso na vida dos alunos; Proeja foi positivo; Positivo a oferta do programa; Proeja extremamente positivo; Importância do Proeja; Visão sobre o proeja / programa positivo; Proeja eleva o conhecimento; Proeja como transformação na vida e preparação para mercado de trabalho; Proeja como transformação de vida; Importância do apoio para o Proeja; Olhar da comunidade interna sobre o proeja; Importância do Proeja na vida do aluno (inclusão); Importância do proeja / dar dignidade as pessoas; Proeja deve estar comprometido em dar oportunidade aos excluídos; Proeja estimulando os estudos; Proeja ajudando a progredir nos estudos e no trabalho; Importância do Proeja como nova possibilidade de vida; Proeja como gerando o aprendizado / qualificação profissional; Perfil de formação do proeja; Perfil do curso a ser ofertado; Perfil do curso a ser ofertado atendia a diversos perfis diferentes; Perfil do curso - Ensino profissionalizante para Eja; Perfil do curso (Proeja não aprofundar no conhecimento por sua estruturação); Carga horária reduzida; Característica do curso atendia quem precisava; Perfil do curso - Estruturação da oferta do curso; Oferta do curso profissionalizante motivando os alunos; Proeja é um

		curso denso de três anos – currículo puxado; Proeja necessita de adaptação curricular; Heterogeneidade do Proeja; Formação profissional; Objetivo do proeja era a inclusão dar dignidade; Proeja modelo de ensino muito rico; Adaptação do curso/adaptação curricular; Discussões sobre o objetivo do proeja / políticas públicas; Gerar oportunidades: Abraçar a causa da oferta para gerar oportunidade; Proeja era oportunidade para estes jovens; Proeja como oportunidade; Proeja é oferecer oportunidade = viável; Proeja atendendo as pessoas e ocupar as instalações da escola; Proeja oferecendo oportunidades “qualificação, qualidade de vida, autoestima, reflete no social; Demanda; O programa caberia perfeitamente na cidade (tinha demanda); Havia demanda para o programa; Alta procura. Todas as vagas preenchidas na primeira turma; Para implementar um curso você analisa/equaciona o que tem de recursos internos e levantamento de demandas; Ia ter demanda e pessoas que queriam aquela oportunidade; Demanda Clara; Acreditavam que tinha demanda/ pediram mais cursos; Pelo tipo de formação (denso) hoje a demanda tenha caído; Atendimento das demandas regionais; Restrição e esgotamento de demanda; Existência de demanda em virtude da desigualdade social; Demanda; Demanda esgotou; Demanda baixa devido a outras possibilidades; Demanda do Proeja em virtude do atual cenário ter outras possibilidades; Baixa procura de alunos na primeira turma; Analisar demanda / implementar um curso; Atratividade para determinado curso / demanda; Pesquisa de demanda / tipo de curso a ofertar; Levantamento de demanda mostrando a importância de oferecer o curso; Demanda esgotou / por isso deixou de ofertar; Esgotamento de demanda / preocupação; Perfil do aluno candidato ao curso proeja; Perfil do aluno que procurou o Proeja da 1ª turma estava dentro do que se pensava; Perfil do Proeja / tipo de público / estrutura interna; Sentimentos pela forma com que o programa tava sendo proposto (imposto); Sentimento de indignação; Sentimento de desqualificar o técnico integrado que há existia; Sentimento quanto ao
--	--	--

		programa; Sentimento quanto ao Proeja; Sentimento de solidariedade com o programa; Insegurança na implantação; Experiência marcante atuar no proeja; Empolgação com a ideia do Proeja; Proeja foi um choque para os diretores; Proposta voltada para política educacional mais inclusiva; Proeja como política inclusiva e social; Criar o proeja para atender as políticas públicas; Proeja como desafio atualmente para IF; Proeja ajudou na transformação da instituição; Estrutura/desenho da rede federal – aprender fazendo; Estrutura interna da instituição; O Proeja era sair da zona de conforto, tanto professor como aluno; Proeja como forma de aproveitar os recursos e a capacidade da escola; Política Pública; Importância do Proeja como Política Pública; O tipo de política pública; Alunos aproveitando a instalação da escola para aprender; Tipo de curso ofertado; Tipo de curso a ser ofertado; Relação com a cidade melhorou a partir do proeja; Proeja como um problema a ser resolvido pela instituição, Implementação e estruturação do curso; Obrigatoriedade de implementar; Elaboração do Projeto pedagógico; Adaptação de currículo pelo professor; Atuação intensa na implementação; Forma de estruturação apressada; Proeja implantado de forma apressada; Apressamento na implementação; Obrigatoriedade de implementação do Proeja; Forma do curso oferecida pela escola era criticado; Processo de tomar conhecimento e implementar o programa; Aceitação do Proeja por todos na instituição; Processo de aprendizado sobre o que era o Proeja; Estruturação do curso em decorrência do que a escola tinha de recursos físicos e humanos; Tipo de curso em decorrência dos recursos internos físicos e humanos; Estruturação do curso; Estruturação do curso proeja na escola; algumas pessoas se destacaram na implementação; Estruturação do Proeja a ser ofertado; Implementação do proeja / período de discussões; Estruturação do proeja / aprimoramento da oferta; Ações de estruturação e melhorias; Estruturação do curso / carga horária; Dificuldade na estruturação do curso; Estruturação / parte prática no laboratório; Estruturação do
--	--	---

		curso a ser ofertado; Tempo curto para estruturar; Recursos internos para estruturar o curso; Escolha do tipo de curso profissionalizante / Estrutura do curso; Processo de implementação acelerado; Processo de implementação / conturbado; Adequação pedagógica do docente no processo; Aquisição de material para o laboratório de edificações / estruturação do curso; Estruturação do curso / curso de alimentos tinha laboratório; Proeja, uma ideia interessante, mas não havia preparo; Era um momento de novas discussões em torno de novas propostas para a educação; Momento de transformação; Momento de crescimento e nova institucionalidades das escolas agrotécnicas; Era um momento de transformação da rede federal; Momento da ampliação: como ampliar?; Mudança nas escolas técnicas – possibilidade de oferta de curso superior; Estruturação para atender as propostas do governo e as mudanças; Desafio para expansão; Expansão de novas políticas e surgimento do proeja; Fase de mudanças e transformação/ junção das três escolas no início do proeja; Momento de transformação e de muito recurso; turno de oferta: o curso tinha que ser noturno; turno de oferta: diurno teria pouca adesão; Oferta restrita ao entorno por ser noturna; Curso noturno era o dificultador; Como recebeu a notícia da oferta do programa; Forma de ser informado sobre a oferta do Proeja; Comunicado sobre a oferta do proeja pelo diretor; Comunicação da oferta do proeja de forma incisiva; Desafio imposto; Desafio a ser cumprido; Proeja como desafio; Desafio e contrapartida de recursos; Desafio e otimismo; Muita dificuldade no início do curso - exame de seleção; Dificuldade no início do curso - foi preciso fazer segunda chamada; Forma de ingresso através de sorteio ajudou a atrair mais alunos; Parcerias com prefeituras; Parcerias com estado / material didático; Parceria com universidade / Estruturação de laboratório; Parceria com prefeitura; Obrigatoriedade de oferta; Comparação do proeja com ensino regular; Comparação do Proeja com outras modalidades = problema; Localização da escola/problema para o proeja; Adesão obrigatória do
--	--	---

		Proeja; Adesão ao Proeja; Tempo de preparação para ofertar o proeja; Tempo para ofertar / oferta imediata; Orientação para implementação; Falta de documentos norteadores; Criado/ estruturado a partir do ofício; Documento norteador para estruturar; Orientações norteadoras junto ao estado; Busca por orientação; Processo seletivo; Gestor que estudava os documentos / estudioso para conhecer as políticas públicas; Leitura do documento base; Documento base, fez a leitura mas não aprofundo em virtude de tanta demanda da época; Documento base, efetuou a leitura; Não se recorda de ter lido o documento base; Documento base, não lembra de detalhes, mas lembra de ter tido acesso; Documento base, efetuou a leitura/ documento que deu base para a elaboração do projeto; Modalidade de proeja ofertado = integrado; Modalidade de curso integrada ia atender mais ao objetivo do programa/política; Modalidade integrada proporcionava a chance de ter o ensino médio e uma profissão; Maior dificuldade era as pessoas acreditarem no programa; Dificuldade / quebrar a cultura que existia; Perfil de formação do Proeja / pontos difíceis; Carga horária reduzida / compreensão do perfil de formação / pontos difíceis; Perfil de formação / pontos difíceis na implementação esta compreensão dos professores; estruturação do curso / pontos difíceis para a implementação; Tempo de preparação do docente / ponto mais difícil; Transporte / ponto difícil; Falta de tempo de preparação enquanto grupo / ponto difícil da implementação; Não há ou houve tempo para preparação / Ponto difícil; Não há tempo disponível para se preparar; Não há tempo disponível para se preparar / ponto difícil na implementação; Carga horária enxuta, tempo de formação curto / Ponto que dificultou; Falta de profissional com perfil ideal / Ponto que dificultou; Transporte / ponto que dificultou; Limpeza e organização das salas / mudou toda a organização da escola / necessário contratar / ponto difícil Limpeza e organização das salas / mudou toda a organização da escola / necessário contratar / ponto difícil; Experiências positivas da realidade dos
--	--	---

		alunos / pontos positivos; Atendimento de demanda social / atendimento do entorno da escola / pontos positivos; Envolvimento do corpo docente / atendimento do entorno, cumprir a parte social / pontos positivos; O bem social que foi feito com o programa / pontos positivos; Oferta de formação de qualidade para as pessoas que precisavam / pontos positivos; Bem social / formação de qualidade / ajuda para aqueles que estavam fora da escola; Contribuição na vida e na formação de pessoas que estavam fora da escola / pontos positivos; Ter dado condição de formação para este público / ponto positivo; Dar condição de acesso à escola a um público local que jamais pensou em estudar ali / dar formação / pontos positivos; Dar formação / condição de estudo / pontos positivos; O programa deu acesso a uma população afastada da escola / formação / pontos positivos; Dar formação / dar condição de frequentar a escola para um público que estava excluído / pontos positivos; A instituição poder dar formação / condição de acesso a educação / dar oportunidade para um público que precisava; Professores tentaram fazer um bom trabalho / pontos positivos; Perfil diferente do curso proporcionava um estado de espírito bom / alunos / tipo de programa / pontos positivos; Gerar oportunidade para este público / melhorar a vida deste público / oferecer um novo convívio a este público / pontos positivos; Gratidão dos alunos; Perfil dos alunos do curso - eles levavam o curso a sério / pontos positivos; Perfil do aluno do curso – eles levavam o curso a sério; Aumentou o número de alunos que ajudou na parte orçamentária da escola / ponto positivo; Oferta de curso noturno / aumento de movimento na escola / estrutura; Expertise adquirida com o programa para aplicar e aprimorar o ead; A escola tinha condições de gerar mais oportunidade; Não se recorda direito / material didático; Material didático adquirido; Material didático; Material didático específico não lembro de ter tido; Material didático apostila sim; Resistência docente por não ter material específico; Professores puderam elaborar seu próprio material didático; Material didático / fez aquisição; Material didático específico
--	--	--

		não foi comprado; Busca de modelos de material didático para usar; Material didático / professores foram elaborando; Material didático específico não. Os professores elaboravam adaptando para o público e estrutura do curso; Material didático específico não tinha, os professores preparavam; Material didático / usado do curso a distância que o MEC mandou; Material didático / os professores fizeram apostilas para a ead e usavam no proeja; Material didático / fez aquisição; Apostila elaborada pelos docentes / material didático; Material didático específico / a instituição não fez aquisição. Foi tudo construído em grupo; Material aula prática/ Formação de acordo com o perfil do aluno; Sim, comprou material didático; Curso de informática usava apostila da People. Mas, não era específico pra eja; Material didático que tinha (apostila) não era específico para proeja. Os professores adaptavam; Material didático / cada docente elaborava o seu. Material didático / usando a expertise da ead para fazer para o proeja; Material didático adquirido e professores foram adequando; Material didático elaborado pelos docentes; Material didático cada professor montou o seu para o Proeja; Material didático / preparação para aula; Atuação docente no curso; Atuação docente/Parte docente abraça o programa; Docente no proeja; Estrutura curricular do curso; Estrutura curricular do curso; Capacitação docente; Capacitação/encontro; Capacitação e treinamento; Capacitação e treinamento; Não me recordo / qualificação e capacitação; Qualificação e treinamento / específico não houve; Capacitação e treinamento; Capacitação e treinamento / não houve algo específico; Falta de capacitação ponto mais difícil na implementação; Falta de capacitação na implementação; Capacitação / importante; Valorizar professores; Experiência dos professores; Escolha do corpo docente; Escolha do corpo docente / critério; Quadro de docentes restrito; Escolha do corpo docente; Escolha do corpo docente; Conversas / orientações pedagógicas; Conversa / orientações com docentes; Conversas / orientações com docentes; Conversas / orientações com
--	--	--

		professores; Conversas constantes entre os professores na busca por melhorias; Minoria de professores não se importava com o curso; Falta de preparação para atuar; Docentes que se identificavam com o curso.
60 e 61	Apoio financeiro ao programa	Proeja entrava como indicador e ajudava no orçamento financeiro; Não se recorda se havia um orçamento específico para Proeja; Proeja pontuava como grande indicador orçamentário por ser integrado; Incentivo financeiro para Proeja, não se recorda; Incentivo financeiro para o proeja, acredita que tinha, não se recorda do valor; Incentivo financeiro para proeja, tinha para alimentação; Não se lembra de ter recurso específico para material didático e treinamento; Não se recorda de ter ajuda financeira; Não se recorda se teve ajuda financeira para a instituição, pra aquisição de algum equipamento; Ajuda financeira para alimentação, dinheiro específico para proeja; ajuda financeira, bolsa para aluno; Incentivo financeiro para proeja; Incentivo financeiro para o Proeja; Não se recorda de haver algum incentivo financeiro específico para o proeja; Não se recorda / ajuda financeira para aluno; Ajuda financeira para aluno; Incentivo financeiro para aluno / era atrativo; Primeiro auxílio estudantil; Auxílio financeiro para o aluno / fator motivador; Não recorde se houve auxílio financeiro para aluno; Auxílio alimentação e transporte fator importante; Incentivo financeiro para aluno; Auxílio financeiro em forma de dinheiro, acha que não; Ajuda quanto a oferta de alimentação aos alunos; Ajuda ao aluno com oferta de café e pão e leite.

10, 64, 18, 28, 29, 65	Ações para fortalecer o PROEJA e evitar a resistência quanto ao programa	Resistência dos gestores ao receber a notícia em Brasília; Resistência dos professores; Resistência no início; Resistência; Não houve resistência docente para atuar no proeja; Resistência docente; Resistência docente / ofertar algo de baixa qualidade; Resistência diminuindo; Resistência diminuindo; Resistência pedagógica / desmotivação quanto ao curso; Resistência docente / motivo; Resistência instituição / não houve; Não se recorda – resistência institucional; Resistência da instituição; Resistência da instituição; Resistência da instituição / não houve; Resistência da instituição / não houve; Dificuldade / resistência da área; Dificuldade / resistência da área; Aluno do proeja visto como quem não correu atrás das oportunidades da vida; Proeja deixa de ser atrativo hoje por conta de outras modalidades; Demanda esgotada; Demanda se esgotou; Instrumentos específicos para identificar novas demandas; Estudo de demanda nas cidades vizinhas para saber se há possibilidade de oferta; Frustração por não conseguir cumprir os 10%; Outras modalidades ofertadas para tentar de alguma forma ajudar o sujeito da eja; Outras modalidades ofertadas para tentar de alguma forma ajudar o sujeito da eja; Necessário haver novas conversas proporcionada pela SETEC pra achar novas saídas para o proeja; Capacitação do docente / fortalecer o proeja; Recurso e/ou auxílio para os alunos / fortalecer o proeja; Elaboração de material específico; Apoio aos professores que irão atuar / capacitação; Haver uma obrigatoriedade de oferta de proeja em cada campus; Há público de proeja; Instituir a obrigatoriedade de oferta em cada campus; Escola se adaptar para poder ofertar o proeja; Conscientização do corpo docente sobre o que é o proeja e seu objetivo e importância; Divulgação do curso – melhorar; Fazer parcerias com prefeituras; Obrigatoriedade de se ofertar; Demanda – análise de demanda ; Demanda = fazer um estudo do que a região precisa de curso; Preparar, capacitar os professores; Estruturação na implementação = houve falhas que os alunos perceberam; Dar qualificação ao professor; Qualificação ao professor é fundamental;
------------------------	--	--

		Atingir a demanda é levar a escola até o município do aluno; Fazer parcerias com outros municípios para aumentar a demanda; Vincular uma cota orçamentária ao proeja; Atualmente tem outras formas do indivíduo concluir o ensino médio; Outras formas de fazer o ensino médio; Outras possibilidades, desestímulo a fazer o proeja; Proeja precisa ser repensado; Ações diferentes se fosse hoje; Falta de apoio para continuar o programa; Implantaria o máximo possível de curso para atender a população
--	--	---