



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS
À EDUCAÇÃO

AMANDA ESPIRITO SANTO NOGUEIRA

**EJA NO IF BAIANO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
PARA A GESTÃO EDUCACIONAL**

SALVADOR, BA

2016

AMANDA ESPIRITO SANTO NOGUEIRA

**EJA NO IF BAIANO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
PARA A GESTÃO EDUCACIONAL**

Documento Referencial para a criação do Conselho Institucional da Educação de Jovens e Adultos do IF Baiano – CONSEJA, submetido ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcea Andrade Sales

SALVADOR, BA
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Nogueira, Amanda Espírito Santo

EJA no IF Baiano : desafios e possibilidades para gestão educacional / Amanda Espírito Santo Nogueira. – Salvador, 2016.
127 f.

Orientadora: Márcea Andrade Sales

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação.

Contém referências.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Ensino profissional. 3. Educação de adultos. I. Sales, Márcea Andrade. II. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação.

CDD 370.113

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC

Termo de Aprovação

Documento Referencial para a criação do Conselho Institucional da Educação de Jovens e Adultos do IF Baiano – CONSEJA, tematizando a **EJA no IF Baiano: desafios e possibilidades para a gestão educacional**, de autoria de **Amanda Espirito Santo Nogueira**, avaliado pela banca examinadora constituída por:

Profa. Dra. Márcea Andrade Sales (Orientadora)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Profa. Dra Célia Tanajura Machado
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

A minha mãe que, cansando-se de ser
anjo sem asas, foi para o céu...

AGRADECIMENTOS

Em todos os momentos de dificuldade sempre pedi a Deus força para continuar. Assim Deus fez! Mas sabendo que eu sozinha não poderia comportar toda a força do mundo, ele me encheu de pessoas sem as quais jamais poderia levar qualquer projeto de vida adiante:

A Minha Mãe **Maria Luiza** e meu Pai **Francisco**, pela vida que puderam me dar, com todos os erros e acertos que cabem aos pais amorosos e dedicados que sempre foram. A **Bira**, meu companheiro de aventuras (risos), que tanto me ajuda, suportando e dando suporte a todas as coisas que eu invento, e que me ensina sobre o amor todos os dias, sempre ao meu lado. A **Margot**, que, desde o primeiro dia que pôs as patinhas em minha vida, tornou tudo mais leve e divertido.

A **Minha família, amigos e amigas**, pelo apoio, pela força, por me perdoar as ausências em momentos importantes para tantos.

A **Neurisângela**, por tudo! A parceria continua para sempre, Curica! A **Rose e Marcão**, pela força, apoio, carinho e amizade.

A **Márcea**, por ter me provocado intelectualmente, me acolhido maternamente e ter estado ao meu lado como só uma grande amiga pode estar.

Às companheiras e amigas de turma **Ana, Sheila e Mônica**, por dividirem as preocupações, angústias; e também as risadas e bons momentos. Ao Grupo de Pesquisas **GEFEP**, pela companhia durante o processo da pesquisa, contribuindo sempre para essa construção.

A **Daniela**, por me fazer encontrar outros caminhos em mim.

A **José Carlos**, por ter criado um ambiente de trabalho que me permitiu crescer pessoal e profissionalmente, e por ter me apresentado o PROEJA, sem o qual eu não estaria aqui nesse momento. Além disso, pela grande amizade.

A **PROEN “das antigas”** por todos os bons momentos, por todas as vivências profissionais e apoio. A **DEAD**, pelo apoio constante, por segurar todas as “barras”, por me deixar ir, sempre que precisei, e **as meninas do Profuncionário**, que me deixaram escrever.

Àqueles que gentilmente cederam um pouco de seu tempo para colaborar com informações; aos professores da banca de qualificação e defesa por cederem seu tempo e conhecimento para contribuírem com este trabalho.

Aos gestores educacionais que fazem da educação o seu cotidiano, mesmo ainda precisando compreender o sentido da Educação de Jovens e Adultos:

*É Ele, [...] este que faz chorar o sol e a lua, Tem por cima da cabeça, resplandecente de mil raios, mais do que, juntos, o sol e a lua, um cartaz escrito em romanas letras que o proclamam Rei dos Judeus, e, cingindo-a, **uma dolorosa coroa de espinhos, como a levam, e não sabem, mesmo quando não sangram para fora do corpo, aqueles homens a quem não se permite que sejam reis em suas próprias pessoas.*** (SARAMAGO, O evangelho segundo Jesus Cristo, 2001) (grifos meus)

Que nossas escolas deem, de fato, a digna e ética condição para que nossos educandos, em especial os jovens e adultos, se libertem dessa coroa.

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que investigou as práticas de gestão do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, efetivadas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano, no decurso da primeira década do Programa que constitui o período entre a promulgação do Decreto 5.478/2005 até o ano de 2015, visando compreender a sua contribuição para a consolidação de políticas institucionais e orientadoras das práticas pedagógicas e administrativas da EJA nesse Instituto. A pesquisa resultou na elaboração desse Documento Referencial, tendo em vista a superação da ideia de Programa, e o fomento ao trabalho com a EJA no referido Instituto, assumindo os desafios dessa modalidade com a perspectiva do direito à educação pelos jovens e adultos, para além do PROEJA. Isso se apresenta como objeto central do estudo em que perpassamos pelos aspectos históricos da Educação Profissional (EP) e da EJA no Brasil, e suas interfaces com a criação do IF Baiano e as práticas de gestão do PROEJA neste contexto. Além da pesquisa documental realizada, foi feita uma pesquisa Bibliográfica, tendo como referências os trabalhos de Paiva (2003) Ventura, Rumert e Ventura, Frigotto, Ciavatta e Ramos, Moura dentre outros. Na perspectiva da gestão educacional, as discussões se amparam em Lück, Veiga, Sander, Machado e Oliveira, Paro e Toro. Para consecução dos objetivos, foi realizado um estudo de caso de cunho qualitativo e com abordagem fenomenológica, lançando mão de múltiplos dispositivos para a pesquisa de campo como entrevistas, questionários, relatos e análise documental, amparando a opção estratégica nas orientações metodológicas de Creswell e Robert Yin, as quais fundamentam as escolhas da abordagem e dispositivos adotados. A síntese do processo descrição-compreensão-proposição culminou, à guisa de produto, na construção desse Documento Referencial para a criação do Conselho Institucional da Educação de Jovens e Adultos do IF Baiano - CONSEJA, como alternativa de gestão partilhada, por meio de um colegiado, conducente de decisões coletivizadas à luz da escuta sensível e reflexiva que transcendam os gabinetes e contemplem todos os envolvidos com a EJA.

Palavras-chaves: PROEJA. Educação Profissional. Gestão Educacional da EJA, Conselho Institucional. Instituto Federal.

ABSTRACT

This work is the result of a research that investigated the National Program management practices Professional Education Integration with Basic Education in the form of Youth and Adult Education - PROEJA, carried out under the Federal Institute of Education, Science and Technology Baiano - IF Baiano, during the first decade of the program which is the period between the promulgation of Decree 5.478 / 2005 to 2015, to identify their contribution to the consolidation of institutional and policy orientation of teaching and administrative practices of AYE in this Institute . The research resulted in the preparation of this Reference Document, in aims to overcome the program idea and encouraging to work with the EJA in that Institute, assuming the challenges of this type with the perspective of the right to the youth and adult education, as well the PROEJA. This is presented as a central object of study in which run through the historical aspects of Vocational Education (EP) and adult education in Brazil, and its interfaces with the creation of the IF Baiano and PROEJA management practices in this context. In addition to the documentary research conducted a bibliographic research was made, having as reference the Paiva works Ventura, Rumerit and Ventura, Frigotto, Ciavatta and Ramos, Moura bolster in Lück, Veiga, Sander, Machado and Oliveira, Paro, and Toro. To achieve the goals, there was a case study of qualitative approach and phenomenological approach, resorting to multiple devices for field research and interviews, questionnaires, reports and document analysis, supporting the strategic option in the methodological guidelines of Creswell and Robert Yin, which underlie the choices of approach adopted and devices. The summary description-understanding-proposal process culminated, the product of Guise, the construction of this Reference Document for the creation of the Council Institutional of Youth and Adult Education IF Baiano - CONSEJA as an alternative of shared management, through a collegial conducive collectivized decisions in light of the sensitive and reflective listening that transcend the offices and adresses all those involved in adult education.

Keywords: PROEJA. Professional education. Educational Management AYE, Institutional Council. Federal Institute.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de matrículas de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, integradas à Educação Profissional – *Campus* Santa Inês..... 51

TABELA 2 - Número de Matrículas de EJA Integrada à Educação Profissional.....58

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Sugestões para Melhoria no Acesso, Permanência e Êxito nos Cursos da EJA	63
QUADRO 2 - Quadro de Oferta de Cursos do PROEJA no IF Baiano	68
QUADRO 3 - Metas para expansão da Oferta de cursos da EPTNM e PROEJA, no IF Baiano – 2015-2019	74
QUADRO 4 - Desafios da Proen no âmbito do PROEJA	102

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Importância da Abertura das Escolas Federais ao Público da EJA na Concepção dos Gestores.....	56
GRÁFICO 2 - Importância da Continuidade da Política de EJA nos Institutos Federais na Concepção dos Gestores.....	56
GRÁFICO 3 Implantação do PROEJA: Modo de Escolha dos cursos.....	59
GRÁFICO 4 Implantação do PROEJA: Realização de Estudo de Demanda/Consulta à Comunidade.....	59
GRÁFICO 5 - Porcentagens de Matrículas de EJA no Ensino Fundamental Integradas à EPT e de EJA no Ensino Médio Integradas à EPT.....	61
GRÁFICO 6 - Número de Vagas Ofertadas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em 2014.....	62
GRÁFICO 7 - Perfil Gráfico de formação/qualificação dos gestores do IF Baiano.....	67

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Mapa do IF Baiano na Bahia.....	17
FIGURA 2 – O PROEJA no IF Baiano.....	69
FIGURA 3: Organograma do IF Baiano	94

LISTA DE SIGLAS

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEPLAC - Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CGEBP - Coordenação Geral da Educação Básica e Profissional
CGES - Coordenação Geral de Educação Básica e Profissional
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
CONSEJA - Conselho Institucional da Educação de Jovens e Adultos do IF Baiano
CONSUP - Conselho Superior
DPDE - Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento de Ensino
DPPE - Diretoria de Planejamento e Políticas de Ensino
EAF - Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMARC - Escolas Médias de Agropecuária da Região Cacaueira
EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EPTT - Educação Básica e Profissional Técnica e Tecnológica
FIC - Formação Inicial e Continuada
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GESTEC - Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação
GT - Grupo de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IF BAIANO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFET - Instituição Federal de Ensino Tecnológico
IPE - Índices de Permanência e Êxito
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MCP - Movimentos de Cultura Popular
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPC - Projetos Pedagógicos de Cursos
PRODIN - Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN - Pró-Reitoria de Ensino
REDE CERTIFIC - Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TAM - Termo de acordos e Metas
UNEB - Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

A PESQUISA: IMPLICAÇÃO, CONTEXTOS E ABRANGÊNCIAS	16
Organização da Dissertação	21
Percursos Metodológicos: caminhos da construção	22
Estratégias e instrumentos: os meios para os fins	27
POLÍTICAS PÚBLICAS DA EJA NO BRASIL E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - MARCO PROEJA	32
O IF Baiano no contexto das políticas de EJA: convergências com o cenário nacional	44
Trajatória do PROEJA no IF Baiano: cenários e memórias	46
GESTÃO EDUCACIONAL EM EJA: DAS MACRO CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS DO FAZER LOCAL	78
A gestão no modelo organizacional do IF Baiano: em busca de espaços institucionais para a EJA	88
Espaços institucionais possíveis para a EJA	96
ORIENTAÇÕES E PROPOSTAS PARA A CRIAÇÃO DO CONSELHO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CONCEJA), NO IF BAIANO	105
O lugar do CONSEJA na estrutura organizacional do IF Baiano	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	
APÊNDICE B – Questionário	

A PESQUISA: IMPLICAÇÃO, CONTEXTOS E ABRANGÊNCIAS

[...] "em vez do eu hermenêutico" [...], devemos apreender o "nós hermenêutico" de uma comunidade de sujeitos que se comunicam entre si. (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 13).

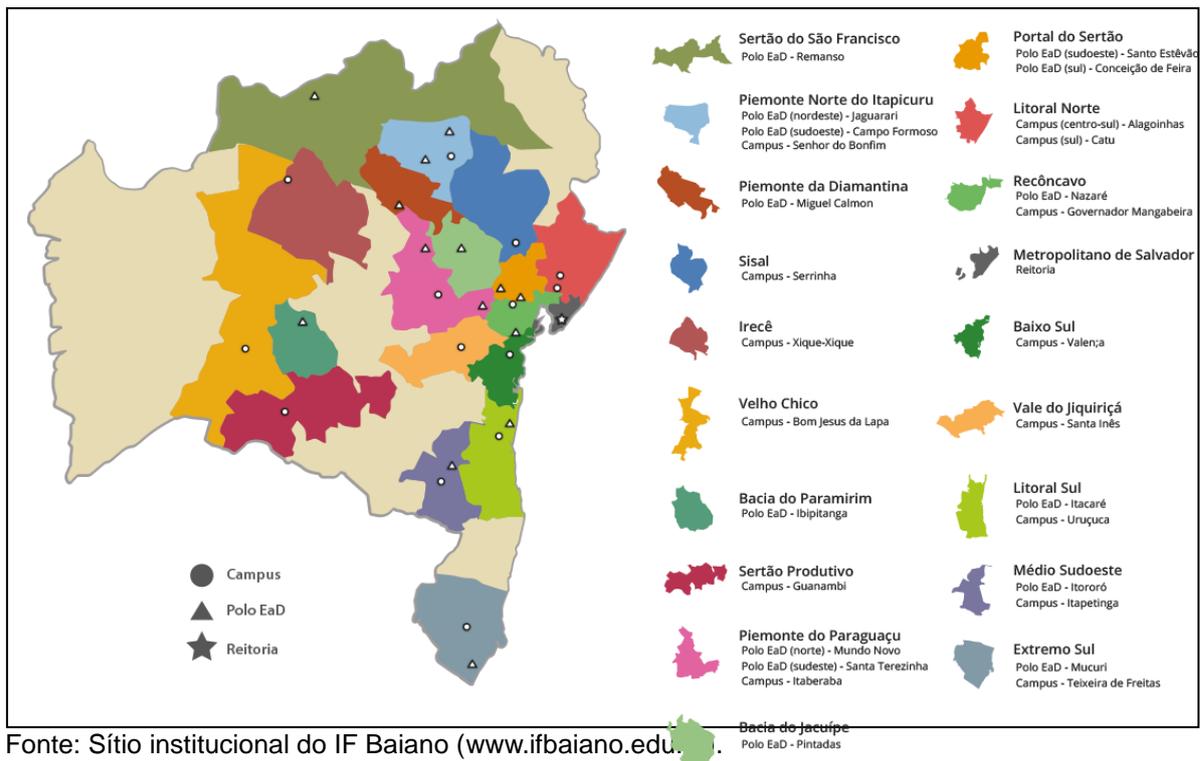
Ao apresentar a proposta dessa pesquisa, fui instada a voltar ao ano de 2011, ocasião do meu acesso ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano, buscando situar a questão que então me propunha a pesquisar. Desse modo, retomo o contexto da pesquisa, cujo objetivo foi *investigar os modos em que se efetivaram as propostas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA nos Campi do IF Baiano, no interstício de 2005 e 2015.*

O IF Baiano, *lócus* da pesquisa, é uma autarquia criada pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, constituída, inicialmente, a partir da integração das Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia - EAF e uma Reitoria, sendo que posteriormente, as Escolas Médias de Agropecuária da Região Cacaueira - EMARC da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira - CEPLAC do Estado da Bahia, vinculadas ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento também foram incorporadas ao IF Baiano. Além destas, foram criados dois novos *Campi*, já enquanto IF Baiano, para ofertar a educação básica, técnica profissional e superior.

Nessa conjuntura, o IF Baiano está estruturado, atualmente, em uma Reitoria e onze *campi*¹, considerando mais três unidades em processo de implantação e ainda vinte e seis polos de Educação a Distância, conforme podemos verificar no mapa a seguir:

¹ Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim - antigas EAF; *Campi* Uruçuca, Teixeira de Freitas, Valença e Itapetinga - antigas EMARC; e três novos *campi* - Bom Jesus da Lapa, Governador Mangabeira e Serrinha..

FIGURA 1: Mapa do IF Baiano na Bahia



A integração dessas Escolas passou, e ainda passa, por um processo de ajustes, ponderando que as mesmas eram de origem distinta e, portanto, com características e modelos de gestão diferentes e independentes. Para além disso, o processo de ampliação da rede federal de ensino sofre duras críticas pela forma com que é realizado, pois, apesar do aumento significativo do número de Escolas, as condições para a instalação dessas novas unidades é, muitas vezes, precária.

Antes, Instituições independentes, com a criação dos Institutos Federais - IFs, as Escolas se tornaram *Campi* subordinados a uma Reitoria, devendo, portanto, trabalhar sobre um mesmo princípio, uma mesma missão que, segundo o primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, correspondente ao período de 2009 - 2013 seria,

Oferecer educação profissional de qualidade, pública e gratuita; em todos os níveis e modalidades, preparando pessoas para o pleno exercício da cidadania; contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país, através de ações de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2009, p.10).

Assim, o IF Baiano, com expertise no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico atua em todos os níveis, formas e modalidades educacionais, cenário em que chamamos atenção para a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos -

EJA, garantida por meio do PROEJA, um Programa instituído pelo Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006. Por via da promulgação desse aparato legal é que a EJA adentra os Institutos Federais, em caráter de obrigatoriedade.

Nesse cenário, comecei a minha caminhada no IF Baiano no ano de 2011, fazendo as minhas primeiras inserções profissionais no cenário da Educação Profissional Técnica e Tecnológica – EPTT, atuando na Pró-Reitoria de Ensino - Proen, lidando com as nuances da organização pedagógica dos *Campi*, em especial no tocante às políticas de desenvolvimento de ensino. Nesse espaço as demandas eram muitas e havia necessidade de destinar as atividades aos poucos profissionais disponíveis. Para auxiliar a execução das atividades, recorri a leituras diversas sobre Educação Profissional, Educação Superior, Avaliação Institucional, Currículo, Gestão, dentre outras temáticas.

Nessas circunstâncias, considerando a ausência de ações organizadas no âmbito da EJA, fui convidada a trabalhar mais detidamente com o PROEJA, tendo como desafio começar a estruturar na Reitoria, na esfera da Proen, um setor ou uma coordenação que pudesse orientar a oferta de cursos pelo PROEJA no IF Baiano. A proposta inicial era a criação do Núcleo PROEJA, ideia que desconsiderei nas minhas primeiras leituras após a compreensão de que este era um Programa e a modalidade EJA era mais ampla do que ele; ocasião em que compreendi que o fato do PROEJA ser um Programa se constituía em uma das características mais fortes da EJA no Brasil, cuja gestão sempre foi pautada por campanhas pontuais e ausência de políticas públicas efetivas e contínuas.

Assim, começamos a desenvolver um trabalho para demonstrar a importância de se constituir tal espaço na Reitoria. O primeiro desafio, após dois meses da primeira conversa na Diretoria de Planejamento e Políticas de Ensino - DPPE, a qual eu era subordinada, foi realizar um encontro de Diretores de Ensino², para colocar em pauta o desenvolvimento da EJA nos *Campi*. No dia 19 de setembro de 2011, tal encontro foi realizado - marco inicial da gestão para a EJA no IF Baiano, no âmbito da Reitoria. Apresentamos, então, o que era o PROEJA, a EJA, o Decreto que o instituiu e qual era nossa responsabilidade institucional a partir da obrigatoriedade de oferta, segundo o Decreto 5.840/2006.

² Cargo de comissão existente na estrutura das antigas Escolas Agrotécnicas.

O trabalho continuou, seguido da criação e extinção de cursos, elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos – PPC, participação em eventos, e outras atividades que vieram a culminar na instituição do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA, no final do ano de 2012. Após o desenvolvimento dessas atividades, o NEJA foi implantado, iniciando formalmente as suas atividades em 2012, sob a minha coordenação.

Evidentemente, com base no contexto ora relatado, saliento que a implantação do NEJA não se deu repentinamente, mas foi, sobretudo, resultado de uma necessidade visualizada após o desenvolvimento de um trabalho voltado para a EJA e considerando sua inegável particularidade. A partir da criação do NEJA, essa modalidade passou a ocupar espaço de maior destaque dentro da Pró-Reitoria de Ensino e, conseqüentemente, dentro do IF Baiano.

O pensamento que moveu a criação do Núcleo foi o da consolidação da EJA no IF Baiano por meio da organização dos dados e processos, acompanhamento, formação de professores e equipe técnico-pedagógica, normatização, melhoria dos cursos já ofertados, escolha de novos cursos, ampliação das ofertas, infraestrutura, currículo e aprimoramento do processo seletivo. O NEJA passa a tratar de ações voltadas para elevação da escolarização atrelada à qualificação profissional, no âmbito da formação inicial e continuada e da formação técnica de nível médio na modalidade de EJA. Suas ações visavam orientar a oferta de cursos e programas da EJA na esfera do IF Baiano.

Nessa conjuntura, alguns desafios se apresentavam e delineavam questionamentos de ordem profissional: Como uma instância superior, no caso a Reitoria, poderia contribuir para efetivação de políticas institucionais e melhorias das práticas pedagógicas e administrativas nos *Campi*, no âmbito da EJA? Como fazer a gestão dessa modalidade educativa, ora praticada vinculada a um Programa? Qual a concepção de EJA do Instituto? Como se deu o processo de implantação e a trajetória dos cursos desde a promulgação do Decreto 5.840/2006? Quais as possibilidades de um processo de gestão da EJA fundado na participação democrática?

Ao atuar como coordenadora do NEJA em 2013, essas questões me colocavam em reflexão; entretanto, não tinha condições de discuti-las sem me aproximar da realidade dos *Campi* e com a necessária teorização.

Na ocasião, submeti um anteprojeto de pesquisa no Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação – GESTEC, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, buscando investigar a gestão da EJA no IF Baiano, partindo da questão: *Como as práticas de gestão efetivadas através da oferta de cursos do PROEJA nos Campi do IF Baiano podem contribuir para a consolidação de políticas institucionais e orientadoras de práticas pedagógicas e administrativas da EJA no Instituto?* Aprovada no GESTEC, iniciei os estudos para a pesquisa em 2014, e essa questão acompanhou todo o processo até a qualificação (2015).

Interessava-me, então, saber quais as práticas de gestão do PROEJA foram instituídas no IF Baiano, no período entre a promulgação do Decreto 5.478/2005 até o ano de 2015, e onde se aproximavam e se distanciavam as estratégias de gestão com as diretrizes operacionais e pedagógicas do referido programa.

No GESTEC, ao entrar em contato com outra pesquisa referente ao PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA³ ficou evidente como as questões sobre a EJA se afinam e como apresentam indícios de carência de ações gestoras mais efetivas para essa modalidade educativa, sinalizando para a necessidade de uma ação conjunta e em rede.

A experiência permitiu perceber que há muito a ser feito nos Institutos, mas é preponderante conhecer as questões da EJA, seus desafios e aspectos positivos para que seja possível realizar intervenções adequadas à sua realidade. Assim, a relevância dessa pesquisa está em discutir uma referência sobre a gestão educacional da EJA, considerando aspectos universais e locais das políticas de gestão; descobrindo os sentidos atribuídos institucionalmente a tais políticas e como isso tem implicado no desenvolvimento da EJA pelos seus atores, por meio das práticas efetivadas nessa modalidade educativa; de forma que, após isso, possamos propor alternativas significadas e coerentes de melhoria não só no contexto do IF Baiano, mas de toda a Rede Federal de Educação Profissional.

Partindo desse pressuposto, passei a ter como objetivo para essa pesquisa *compreender as práticas de gestão da EJA, especialmente do PROEJA instituídas no IF Baiano, no período entre a promulgação do Decreto 5.478/2005 até o ano de 2015, visando identificar a sua contribuição para a consolidação de políticas institucionais e orientadoras das práticas pedagógicas e administrativas da EJA no*

³ Sacramento, Mônica Pint. A Gestão do PROEJA no Instituto Federal da Bahia – um encontro de duas modalidades de ensino: quando um mais um é mais do que dois – Salvador, 2016.

Instituto. Como objetivos específicos busquei: a) Situar, historicamente, a trajetória da EJA, por meio do PROEJA, no IF Baiano no contexto das políticas nacionais de EJA e Educação Profissional; b) compreender as concepções de gestão da educação e a sua vinculação com a EJA; c) Descrever as práticas de gestão adotadas para a oferta de cursos do PROEJA no IF Baiano, desde a sua implantação até o ano de 2015; d) Propor diretrizes para a criação regimentada do Conselho Institucional da Educação de Jovens e Adultos do IF Baiano – CONSEJA.

O horizonte almejado foi buscar, continuamente, a superação da ideia de Programa – no sentido de ação voltada para atender a uma necessidade imediata e que pressupõe muitas vezes superficialidade e provisoriedade – e o fomento do trabalho com a EJA na perspectiva do direito à educação pelos jovens e adultos.

Organização da Dissertação

Assim, esse texto está estruturado em três capítulos. Antes, porém, inicio com esta Introdução, que apresenta a pesquisa e consta desde a implicação pessoal, perpassando pelos contextos e abrangências que sedimentaram todo o pesquisado, assim como percursos metodológicos que possibilitaram a ida a campo.

O primeiro capítulo fundamenta o objeto da pesquisa, articulando conceitos, contextos e análises acerca das Políticas Públicas da EJA no Brasil; considerando suas interfaces com a Educação Profissional e com a conjuntura do IF Baiano, e pondo em relevo o PROEJA enquanto marco que transversaliza toda a discussão. Ainda nesse capítulo, abordo, também, as concepções de gestão e o modelo de gestão adotado no IF Baiano. Além disso, abarca importantes dados fundamentados acerca da Trajetória do PROEJA no IF Baiano, triangulando fundamentos, situações e memórias oriundos das incursões bibliográficas e contextuais no âmbito da pesquisa. No segundo capítulo, apresento a proposta de um Documento Referencial para a criação do Conselho Institucional da Educação de Jovens e Adultos do IF Baiano – CONSEJA, que materializa uma alternativa para consolidação de um espaço legítimo de discussão, proposição, mobilização, articulação, consulta e monitoramento da gestão da EJA, garantindo o necessário olhar para as especificidades a ela inerentes. No terceiro capítulo, transcendendo a análise para, enfim, arrematarmos toda a discussão enredada nos capítulos anteriores, apresento

Considerações que anunciam, a partir dos desafios elencados, caminhos e possibilidades para um re/começo da gestão da EJA no IF Baiano.

Percursos Metodológicos: caminhos da construção

A escolha do percurso metodológico é um empreendimento feito para o alcance do objetivo proposto e que exige de nós, pesquisadores, uma maleabilidade para inculcarmos nas vivências que os lugares da experiência nos ofertarão. Dessa forma, o percurso eleito para este trabalho constituiu-se também em uma experiência de apropriação de conhecimentos que tornou uno os anseios acadêmicos, pessoais e profissionais, promovendo uma densa reflexão e compreensão sobre a importância da escolha metodológica, como processo que permite a materialização dos resultados e, conseqüentemente, a impressão de sentido do produto.

Nessa perspectiva, coadunando com Gatti (2012), pesquisamos visando à criação de um corpo de conhecimentos. Mas não qualquer conhecimento, e sim um que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. A esse conhecimento, fruto de um trabalho sistemático de investigação, denominamos *ciência*. A ciência, que também é fruto de seu tempo, e não está dissociada da realidade social, carrega também conflitos paradigmáticos. Momento em que torna válido o registro de que o caminho metodológico escolhido para a efetivação desta pesquisa concorreu não somente para uma explicação compreensiva de uma realidade, mas também para proposição de atuação frente aos conflitos dela oriundos.

Santos (2006, p. 30), na sua obra *Um discurso sobre as ciências*, esclarece que a Ciência Moderna se arvora em, por meio de seu método, conhecer a verdade e, assim, rechaça o senso comum. Para ele, na Ciência Moderna “o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exatamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno”. Após outros movimentos de contestação desse modelo, sem provocar, substancialmente, uma transformação, estamos diante de uma crise que Santos (2006) declara profunda e irreversível e sem previsões de encerramento. As mudanças nos paradigmas das ciências naturais provocadas pelas descobertas de Einstein, e complementada por trabalhos de outros cientistas, trouxeram novas concepções, inclusive de caráter social. A

retrospectiva efetivada pelo autor visa, segundo ele, a intenção de se posicionar em seu lugar de sociólogo e falar “de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2006, p. 60).

Ancorada nesse preceito, recorreremos a Gatti (2012, p. 15) quando aponta para a ideia de que uma pesquisa em educação abriga características específicas e deve ter como ponto de partida o ato de educar. Para a autora,

[...] a educação é um fato – porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesma, sendo contextualizada – onde e como se dá. É a aproximação a esse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender.

Assim, considerando a opção pelo caráter fenomenológico como viés da pesquisa de abordagem qualitativa que se efetivou, expomos que, ousadamente, tentamos compreender a Gestão Educacional da EJA, não como fato, mas como fenômeno-processo no contexto educacional do IF Baiano, ratificando a ideia de que, à luz da fenomenologia, em especial a anunciada por Heidegger (2005), seria possível identificar elementos que conferissem sentido ao fenômeno estudado e nos permitissem, com isso, compreender os “modos de ser” da gestão educacional da EJA no IF Baiano, de modo que debruçando e refletindo sobre esses modos de ser, ao final do estudo, pudéssemos propor outro modo de ser possível e necessário – o que ocorreu.

Sob essa configuração, tomamos o *contexto* do IF Baiano como espaço no qual acontecem as *práticas gestoras em EJA* (fenômeno), envolvendo sujeitos que vivenciaram a *experiência de aprender gerir a EJA* (processo), ensejando, a partir da compreensão das informações emanadas do duo fenômeno-processo, formular propostas plausíveis para uma orientação coerente do trabalho com a gestão educacional da EJA no referido Instituto, tomando como referência sua Reitoria – órgão máximo da gestão institucional –, mais detidamente, na esfera da Pró-Reitoria de Ensino, setor responsável pela coordenação geral da EJA.

A formulação de tais propostas foram significadas à luz das informações extraídas das entrevistas, questionários e relatos livres dos servidores no decurso do recorte temporal 2005-2015 – período em que o PROEJA está no Instituto, ou seja, período no qual os depoentes atuaram como gestores tanto no âmbito administrativo, quanto pedagógico, nos *campi* ofertantes de cursos para a EJA, por meio do PROEJA.

No tocante aos sujeitos - diretores gerais, diretores de ensino, coordenadores de ensino e coordenadores de curso, desse período - estão em torno de dez partícipes, em cada *Campus* ofertante⁴. Para cada mandato de Diretor Geral, corresponde também um Diretor de Ensino; entretanto, há atores que, nesse período, ocuparam as duas funções em mandatos distintos. A escolha dos partícipes foi definida pela ocupação dos servidores - professores ou técnico administrativos, dos cargos de Diretor Geral, Diretor de Ensino, Coordenador de Ensino e Coordenador de Curso, na ocasião do marco temporal assinalado. Além desses, também foram considerados partícipes da pesquisa, ocupantes dos cargos de Pró-Reitor de Ensino, Diretor de Planejamento e Políticas de Ensino e Coordenador do PROEJA ou equivalente da gestão atual, sendo o Coordenador Geral da Educação Básica e Profissional.

Assim, o processo envolveu diferentes *atores*⁵, em que por adesão, dos 42 servidores que se encaixavam no perfil definido, 26 participaram como sujeitos da pesquisa. Desse modo, ao longo do texto, as informações emitidas pelos participantes da pesquisa serão identificadas por nomes de flores, com vistas a garantir o sigilo absoluto da identidade dos participantes.

Em suma, nesse delineamento metodológico, as práticas gestoras são tomadas como *fenômeno* que acontecem dentro de um *processo* que envolve sujeito-espaco-tempo - gestores IF Baiano, 2005 a 2015 - que fora compreendido a partir da metodologia ora explicitada, identificando os desafios enfrentados e refletindo sobre eles, com foco na visualização de possibilidades para uma gestão mais partilhada, mais significativa e que, de fato, corrobore para a consolidação de uma oferta da EJA na perspectiva da garantia de um direito e não do cumprimento de uma obrigatoriedade, ocasião em que destacamos a questão que orientou todo o desenvolvimento da pesquisa: *Como as práticas de gestão efetivadas através da oferta de cursos do PROEJA nos campi do IF Baiano podem contribuir para a consolidação de políticas institucionais e orientação das práticas pedagógicas e administrativas da EJA no Instituto?*

Desse modo, a escolha pela pesquisa de abordagem qualitativa tem seu fundamento em Creswell (2010, p. 26), o qual a toma como “meio para explorar e

⁴ Guanambi, Catu, Senhor do Bonfim e Santa Inês.

⁵ O termo atores faz referência à compreensão Toro (2006), mencionada no referencial teórico.

para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Ainda nas perspectivas da pesquisa qualitativa acrescenta que,

[...] O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados. (CRESWELL, 2010, p. 26)

A pesquisa qualitativa que efetivamos se enquadra, dessa forma, na descrição do autor em epígrafe, que sugere que tal abordagem deve ocorrer no ambiente natural no qual o problema está sendo estudado, e objetiva interpretar a realidade através de dados que não são passíveis de mensuração, o que cede espaço para condicionantes como “subjetividade, valores, contextos, sentimentos e temas sociais e culturais” (DEVECHI; TREVISAN, 2010). As características elencadas evidenciam que a abordagem adotada está em consonância ao questionamento basilar, já mencionado, que move essa pesquisa.

Essa concepção traduziu-se, na prática metodológica da pesquisa, em uma combinação de três elementos – *trajetória/memória*: identificação dos marcos legais e resgate de marcos contextuais que não se encontravam nos registros institucionais; *pesquisa empírica categorizada*: investigação de subsídios importantes que entrelaçavam a experiência profissional da pesquisadora (implicação) com os dados obtidos por meio dos instrumentos adotados, os quais revelaram as experiências gestoras dos sujeitos nos *campi (loci)* investigados, considerando as categorias de análise; e *pesquisa bibliográfica e documental*: impressão de densidade epistemológica a partir das literaturas que versavam sobre o fenômeno estudado, localizando e fundamentando os dados encontrados no *lócus* pesquisado, por meio de triangulações tanto com as falas dos sujeitos, quanto com o teor dos documentos institucionais e de políticas externas que orientavam sobre a temática inquirida.

Cumprido esclarecer, ainda, que na pesquisa qualitativa, Triviños (2008) considera que as descrições são fundamentais para a explicação e compreensão da totalidade do fenômeno, de sua dinâmica e relações contextuais.

Isso justifica a opção por essa abordagem, que não se fecha às estruturas rígidas do fazer científico sem, contudo, abrir mão do necessário rigor, trazendo para o centro do processo a liberdade do pesquisador em prover outros enfoques com novas possibilidades de melhor explorar o universo investigado.

Todo o material foi organizado a partir do quadrante categórico – PROEJA/ Educação Profissional/ Gestão da EJA/ Conselho Institucional – o qual foi analisado a luz dos critérios da ética, e amparados em literaturas coerentes com o proposto no intento, significando árduo trabalho de produção, seleção, análise e interpretação, compilação e exposição dos dados, dialogada com o texto paulatinamente construído desde o ingresso no Mestrado até a inserção efetiva no campo da pesquisa.

A análise dos dados prezou pela compreensão da relação dos sujeitos dentro de um campo existencial, na qual as práticas de gestão pesquisadas eram frutos emanados dessa relação e a identificação, análise e interpretação dessas práticas não podiam, pois, dar-se fora desse campo e fora da relação entre os sujeitos dentro desse campo específico, no caso da pesquisa, o IF Baiano. O que incita esclarecer que,

Tanto nas abordagens crítico-dialéticas, como nas abordagens fenomenológico-hermenêuticas ou nas hermenêutico-reconstrutivas, o objeto aparece de uma forma ou de outra no processo de investigação. O que é preciso saber é diferenciar os modos de tratamento do objeto para as diferentes abordagens. Se a pesquisa for crítico-dialética, o objeto é ontológico; se a pesquisa é de índole **fenomenológico-hermenêutica, o objeto é continuamente interpretado dentro do contexto**; e se a pesquisa for hermenêutico-reconstrutiva, o objeto aparece como *locus* de validade dos acordos sobre o mundo objetivo. (grifos meus) (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p.12).

Diante do mencionado, chamo atenção para o grifo no fragmento acima, ao passo que apresento a opção pela análise *fenomenológica-hermenêutica* para o tratamento interpretativo dos dados, uma vez que essa opção – mais do que uma escolha técnica referenda uma posição epistemológica, pouco a pouco construída e amadurecida ao longo dos estudos e partilhas de outras produções durante os encontros do Grupo de Pesquisa – GEFEP/UNEB⁶ -, e corroborada na prática da aplicação dos instrumentos de pesquisa e, principalmente, no contato com os sujeitos, por meio de seus relatos e posicionamentos emitidos durante a produção de dados. Tudo isso trouxe a confirmação de que “em vez do ‘eu’ hermenêutico [...], devemos apreender o ‘nós’ hermenêutico de uma comunidade de sujeitos que se comunicam entre si” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 13). E foi em nome dessa comunicação como pressuposto do diálogo e da participação democrática, colegiada e mobilizadora dessa mesma comunidade, em prol de uma oferta mais justa, mais

⁶

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2292907583398667>

atenta e, enfim, mais significativamente qualificada da EJA, no âmbito do IF Baiano, que embasei a proposta de instauração de um Conselho Institucional com funções consultiva, propositiva, articuladora, mobilizadora e de monitoramento, como produto final provindo dos resultados da pesquisa em tela.

Estratégias e dispositivos: os meios para os fins

Para a efetivação do percurso delineado, foi escolhido como estratégia de pesquisa o Estudo de Caso que, segundo Yin (2010), pode ser utilizado quando as questões de pesquisa exigirem uma descrição ampla e profunda de algum fenômeno social, especialmente, se os limites entre o fenômeno e o contexto não forem evidentes. Em complemento, Macedo (2004, p.89) afirma que, em se tratando do estudo de caso “o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações para o desenvolvimento do seu trabalho”.

Sob essa configuração, a preferência pelo Estudo de Caso tem seu amparo na ideia de que se trata de Yin (2005, p. 32), para quem “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto”; e, para Gil (2009), preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado; investiga um fenômeno contemporâneo; não separa o fenômeno do seu contexto; é um estudo em profundidade e requer a utilização de múltiplos procedimentos de produção de dados.

Moveu-me a inquietação de como poderia o IF Baiano orientar a oferta de cursos para jovens e adultos, tendo o PROEJA como intermediário dessa oferta, sem conhecer de forma sistemática as práticas de gestão nesse campo, já desenvolvida nos *Campi*. Intentei, então, desenvolver uma a pesquisa que abarcasse a análise das partes, relacionando-as, no entanto, com a totalidade (OLIVEIRA, 2007), pretendendo, inicialmente, realizar um estudo que compreendesse a oferta do PROEJA no Instituto, desde a sua implantação em 2005, até 2015.

Considerando o descrito, escolhi os quatro *campi* ofertantes de EJA no decênio 2005-2015 como campo de pesquisa. Pela dimensão dessa pesquisa, que buscou compreender como as práticas de gestão educacional podem auxiliar o trabalho desenvolvido na Reitoria, no âmbito da Pró-Reitoria de Ensino; esta

também se constitui lócus da investigação, visando a compreensão de como se dá a interlocução *Campus* e Reitoria e, nesse conjunto inter-relacional, perceber qual a compreensão da gestão do PROEJA no IF Baiano.

Nesse processo realizei entrevistas semiestruturadas (Apêndice 1), orientada por um *protocolo de entrevistas* (CRESWELL, 2010)⁷ que guiou o processo de formulação das perguntas e o registro das respostas, ressaltando que as análises das informações devem ser feitas no decorrer do processo de produção de dados (YIN, 2010).

Sobre as entrevistas, Creswell (2010) aponta que elas têm como ponto positivo, entre outros, a possibilidade de obter informações históricas, o que foi primordial para esta pesquisa, para atender as demandas do elemento trajetória/memória, uma vez que o objetivo era registrar, sistematicamente, informações a respeito das práticas de gestão na oferta de cursos pelo PROEJA, pois o IF Baiano não dispunha destas informações. Entretanto, o autor sustenta que o procedimento apresenta limitações por serem as informações indiretas, filtradas pelo entrevistado, pela influência do pesquisador nas respostas e por uma possível falta de articulação dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas presencialmente e todas foram gravadas e transcritas, para melhor análise dos dados recolhidos. Em função de dificuldades com deslocamento envolvendo os partícipes da pesquisa, algumas entrevistas foram adaptadas para questionários estruturados enviadas e respondidas por intermédio de correio eletrônico (*e-mail*).

Além desse procedimento, foi realizada a análise documental, que permitiu identificar as práticas de gestão adotadas no período delimitado, tendo como principais documentos dessa análise os Regimentos e Normatizações Internas (a exemplo do Relatório de Gestão anual, Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Organizações Didáticas, Editais e outras Portarias específicas da oferta) e, também documentos externos, como Diretrizes e Documento Base do PROEJA.

Outro dispositivo utilizado foram os questionários aplicados em suporte eletrônico, disponibilizado em *link* na plataforma de formulários *Google – Google docs* (Apêndice 2). Nesse sentido, vale dizer que, segundo Gil (2006, p.128),

⁷ O protocolo de entrevistas é um guia para formular perguntas e registrar as respostas e deve conter os componentes a seguir: cabeçalho, instruções, questões, espaço para registro das respostas e agradecimento aos entrevistados, constante nos Apêndices deste trabalho.

[...] Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (GIL, 2006, p. 128).

Para o referido autor, são vantagens do questionário:

- A) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa;
- B) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- C) garante o anonimato das respostas;
- D) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- E) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Ressalto, também, outro dispositivo de suma importância e que foi adotado para o percurso da pesquisa - o Diário de Pesquisa. Este, para além de um caderno de notas, tornou-se indispensável para registros diversos – conversas informais; observações de condutas comportamentais durante as entrevistas; interpretações; inferências; impressões pessoais; revelações dos partícipes com atenção às categorias investigadas; alterações dos dados – complementando-os ou excluindo-os. Este rol de possibilidades informativas potencializa o enfoque investigativo em suas múltiplas dimensões e inter-relações, o qual, muitas vezes, os demais instrumentos, pelas suas peculiaridades de execução, não conseguem abarcar. Por se tratar de pesquisa cujos dados, em sua maioria, não podem ser mensurados, todas as informações surgidas no campo, registradas no diário, fazem-se, pois, fundamentais por contemplar detalhes que não são captados pelas gravações, contribuindo, assim, na qualificação do processo de análise dos dados.

Assim, a partir desses dispositivos – questionários, entrevistas, relatos livres, análise documental, diário de pesquisa – a análise das informações, organizadas por categorias, deu-se à luz do referencial teórico adotado, buscando, além de descrever e compreender a realidade pesquisada, nela identificar os subsídios necessários para referenciar as proposições interventivas elucidadas principalmente no capítulo 4 deste texto.

Na condução da análise das informações foram definidas as etapas que melhor conferissem significação aos dados produzidos, cuja opção tomou por baliza

as etapas da técnica propostas por Bardin (2006), organizadas em três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação.

Os registros foram enumerados e necessários uma série de atividades para a análise: leitura geral de todas as informações oriundas de cada instrumento utilizado, o que Franco (2008) denomina de “leitura flutuante”; tabulação dos dados, em planilha do Excel, por *campus* e por categoria. Agrupamento das respostas também por categoria. A junção categorizada dos dados produzidos possibilitou a elaboração de tabelas e gráficos, bem como a organização das informações providas das respostas às questões abertas. Na execução de cada etapa, foi possível contrastar a fala dos sujeitos entrevistados, com os textos decorrentes das respostas aos questionários, bem como com dados de documentos analisados e, também, com as propostas inerentes aos aparatos e orientações legais que dizem respeito ao PROEJA.

Tudo isso contextualizou e significou o tema e o campo da pesquisa com um rico painel de informações sobre a Instituição e o processo de Gestão do PROEJA que ainda não haviam sido registrados, contando com elementos de ordem histórica, política, legal e organizacional, selecionados a partir da relevância para o alcance dos objetivos da investigação. Cumpre lembrar que o PROEJA se apresenta como fenômeno-tema que centraliza e transversaliza toda a pesquisa.

As estratégias e instrumentos metodológicos adotados, significados tanto em sua execução contextual, quanto na organização e seleção para consolidação analítica, serviram, portanto, de base para o sucesso do percurso eleito, concretização dos objetivos propostos e apresentação de resultados, sem deixar de destacar a formulação do produto, inovador e coerente, como alternativa interventiva possível e imperativa.

A título de esclarecimento, tive como produto desta pesquisa a proposição referenciada do Conselho Institucional da Educação de Jovens e Adultos do IF Baiano – CONSEJA, o qual se trata de um colegiado que auxiliará, dentre outros, no preenchimento da lacuna instaurada na esfera da Gestão da EJA no IF Baiano.

Com esse Conselho, pretendemos inaugurar um espaço de fortalecimento e consolidação da Gestão da EJA, a partir da partilha de experiências vivenciadas

pelos gestores, sem perder de vista a compreensão das categorias conceituais investigadas nesta pesquisa.

Concluído o itinerário investigativo delineado, ensejamos que os resultados dele oriundos tornem-se, de fato, avanços para a gestão da EJA no IF Baiano e, desse modo, possamos, também, avançar na qualidade social da oferta de nossos cursos, e na conseqüente melhoria da formação de nossos estudantes. Nesse intuito, investimos nossa energia.

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EJA NO BRASIL E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - MARCO PROEJA

Pensar a Educação de Jovens e Adultos no cenário das políticas públicas implica em refletirmos sobre um processo de tentativas descontinuadas que marcaram sua trajetória, estando atentos aos desafios que foram e ainda vão se apresentando.

Nesse esboço, destacamos, aqui, as implicações políticas e pedagógicas concernentes a tal modalidade educativa, no entanto, considerando a complexidade da relação Educação Básica/Educação Profissional/Educação de Jovens e Adultos que, no campo pesquisado, se efetiva por meio do PROEJA. Cumpre lembrar que em todo o transcorrer da história do Brasil, a Educação Básica e a Educação profissional revelaram isoladamente desafios que ainda não foram plenamente discutidos e muito menos superados, ocasião em que ganha atenção a inserção da EJA, ligada a tais contextos, compondo uma tríade ainda mais complexa que se efetiva, ao menos no âmbito das orientações e regulamentações, por meio da integração curricular. Para uma reflexão do assunto, é preciso compreender que,

O processo de integração dos dois subcampos da educação, EJA e EP, indica a necessidade de acompanhamento, de análise, de formação e de diálogo permanente entre os agentes que atuam na gestão e nas instituições formativas desses dois subcampos, uma vez que tal integração implicará paulatinamente mudança na natureza, no caráter, nos valores, nas finalidades, nos projetos pedagógicos e nas práticas de formação no interior das instituições formativas (MACHADO; OLIVEIRA, 2010, p. 13-14).

Reconhecendo a dimensão de eixos discursivos que a temática envolve, argumentamos a necessidade de aprofundarmos a busca por compreensão das políticas públicas de EJA no Brasil, e suas interfaces com a Educação Profissional, tendo o PROEJA enquanto marco dessa relação.

A opção por abordar a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional de forma conjunta se deve à articulação existente entre as modalidades ao longo de sua trajetória no Brasil. Para tanto, em que pese algumas iniciativas como a criação dos Colégios das Fábricas (1809), a Constituição Federal (1824), a Reforma Leôncio de Carvalho (1879), o Plano Nacional de Educação (1934), dentre outras, tomamos como ponto de partida, pela aproximação imediata com o campo de pesquisa – o IF Baiano -, a criação das escolas de aprendizes artífices, efetivada

pelo então governador Nilo Peçanha (1909), ação esta que subsidiou o início à Rede Federal de Educação Profissional.

As referidas escolas, vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, não eram dedicadas à educação da população de modo geral. De caráter assistencialista, o foco era o atendimento de crianças e jovens oriundos das camadas da população menos favorecidas economicamente, na intenção de prover os desafortunados de conhecimentos que lhes possibilitassem preparo técnico para trabalhar, afastando-se assim de problemas como vícios e da criminalidade.

Na década de 30 do século XX, com o processo de industrialização do país, fazia-se necessário um quadro de profissionais formados para atuação na indústria. Esse contexto fomentou as ações e discussões tanto no campo da EJA quanto da Educação Profissional. Nessa década, também ocorre a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Com a criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa Inspeção foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional (BRASIL, 2015, p.54).

Além da criação do citado Ministério, na Constituição de 1937, há menção às escolas vocacionais e pré-vocacionais destinadas às classes menos favorecidas, sendo isso dever do Estado. As indústrias e os sindicatos também deveriam criar escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários e associados. Nesta Constituição, está clara a dualidade da educação no Brasil, uma vez que o seu texto afirma que tais escolas se dirigem aos operários e a seus filhos.

Embora com algumas ações anteriores, foi na década de 40 do século XX que o analfabetismo passa a ser identificado como um problema, em função do que demonstrou o censo daquele ano, indicando que mais da metade da população brasileira era composta por analfabetos, sendo esse número ainda mais alarmante na região Nordeste. O fato chamou a atenção do Estado, pois o país vivia um momento de lutas e manifestos, além do auge dos anseios pelo processo de redemocratização. A partir dessa década, ocorreram iniciativas importantes para a EJA: a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947), coordenada por Lourenço Filho; e a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER (1952), proveniente da primeira. Segundo Paiva (2003, p. 206), o lançamento da CEAA,

Se fez em meio ao desejo de atender os apelos da Unesco em favor da educação popular. No plano interno ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo (...), além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo.

Os registros das críticas a essas campanhas recaem, principalmente, à visão sobre o analfabeto como alguém “que ficara à margem do processo de desenvolvimento do país” (PAIVA, 2003, p. 207), a quem era preciso recuperar. Ou, nas palavras de Ventura (2011, p.62), “alguém incapaz e passivo, identificado psicologicamente com a criança”. Derivam daí práticas pedagógicas inadequadas para o público adulto, além de baixa remuneração dos profissionais envolvidos, quando essas ações não eram voluntárias. As campanhas também foram tidas como fábrica de eleitores já que, no período, analfabetos não podiam votar.

Ainda nos anos 1940, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Segundo Gaddotti e Romão (2006), é neste período que se dá a vinculação entre a educação de adultos e a educação profissional. Constituindo-se num sistema paralelo à educação regular, a formação nessas instituições ficava a cargo dos setores interessados em modelar a mão de obra necessária (VENTURA, 2011).

No mesmo período, em paralelo, acontece a Reforma Capanema, promovida pelo Ministro Gustavo Capanema, que consistiu na aprovação de decretos, denominados de Leis Orgânicas do Ensino. Na educação Profissional, manteve-se a dualidade com o estabelecimento de cursos de formação científica e clássica, os quais possibilitavam o acesso ao ensino superior e os cursos profissionalizantes sem habilitação ao ingresso nos cursos de graduação. Para amenizar a questão do acesso ao ensino superior pelos estudantes provenientes dos cursos profissionalizantes foram instituídas as chamadas Leis de Equivalência. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 32),

A equivalência entre os ensinos, secundário e técnico, veio a ser estabelecida, primeiro nos anos de 1950, com as Leis de Equivalência e, depois, a equivalência plena somente com a LDB de 1961, podendo os concluintes do colegial técnico se candidatar a qualquer curso de nível superior.

A publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 4.024/1961, apesar de importante conquista para a educação brasileira, não

alterou o processo de educação dual corrente. Na educação profissional, a Lei trouxe a equivalência dos cursos profissionalizantes e de formação propedêutica.

Ainda na década de 60 do mencionado século, desenhavam-se novas perspectivas para a educação de adultos, já que o momento era de contraposição e críticas à maneira como vinham sendo conduzidas as iniciativas nessa área. Ocorre nesse período o II Congresso de Educação de Adultos, tendo Paulo Freire como relator e como quem apresentou um novo entendimento para a educação de adultos, segundo o qual, inversamente, não era o analfabeto a causa dos problemas sociais e econômicos, mas sim, decorrência destes. A concepção da educação de adultos muda para a necessidade da conscientização, de uma educação libertadora. Nessa contextura, Ventura (2011, p. 65) afirma que,

Dessa forma, a partir da compreensão da educação e da alfabetização como expressões culturais, produziu-se um novo arcabouço conceitual e uma nova postura epistemológica para os processos de alfabetização e educação popular.

No mesmo período, surgem diversas campanhas voltadas para a valorização da cultura popular e enfrentamento das questões sociais. Em Recife surgem os Movimentos de Cultura Popular – MCP; em Natal, a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”. Íterim em que Paulo Freire realiza a experiência de Angicos, considerada um marco para a EJA no Brasil, postulando o marco de fortalecimento do que viria a ficar conhecido como o *método Paulo Freire*.

Ressalta-se que as campanhas governamentais ainda estavam vigentes, só sendo extintas em 1963. Sobre isso, Ventura (2011, p. 63) destaca que,

Na conjuntura 1960-1964, no cerne de uma crise de hegemonia da classe dominante e em um momento em que se verificam movimentos de ascensão política dos trabalhadores, confrontaram-se duas concepções de educação de adultos: uma que a percebia como “educação libertadora”, como “conscientização” e outra que a entendia como “educação funcional” isto é treinamento de mão de obra [...].

Com o golpe militar de 1964, as campanhas populares tiveram suas atividades encerradas. Nesse momento, em substituição às práticas de educação popular foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Lembrando que o Programa usava as bases do método Paulo Freire sem, entretanto, trabalhar o conteúdo político.

Outro movimento a ser considerado no sentido de política pública refere-se à A LDB nº 5.692/1971, cujo texto traz em seu bojo a oferta compulsória em todos os

cursos do então 2º grau, substituindo, assim, a equivalência da LDB anterior. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 33), a referida Lei que trazia o caráter de “terminalidade” do ensino técnico, visava a “um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior”. Na prática, a referida Lei manteve a dualidade nesse nível de ensino. Posteriormente, sucumbindo à pressão das elites, a obrigatoriedade da profissionalização foi suspensa pela Lei nº 7.044 de 1982.

No que diz respeito à educação de adultos, a elencada LDB, no intuito de repor a escolarização, regulamenta o ensino supletivo, melhor detalhado no Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699/1972, e documento “Política para o Ensino Supletivo”, de 20 de setembro de 1972, de autoria e relatoria de Valnir Chagas, respectivamente. Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 117),

O Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e qualificação. A Suplência tinha como objetivo: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a). O Suprimento tinha por finalidade “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Lei 5.692, artigo 24, b). A Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho.

Nesse entorno, percebem-se dois modelos de educação profissional: a vinculada ao sistema regular, e a que se dá em paralelo, através do *Sistema S*⁸, ambas voltadas, não para o desenvolvimento de sujeitos ativos, mas para uma educação que proporcionasse o desenvolvimento de habilidades profissionais, desconexas das relações sociais do mundo do trabalho.

Simultaneamente, as ações do Mobral se intensificavam. Sua atuação se dava paralela aos sistemas de ensino, tanto nas ações pedagógicas quanto na disponibilidade de recursos. Na ocasião do encerramento das atividades do Mobral, em 1985, criou-se a Fundação Educar, extinta no Governo Collor. O Brasil vivia seu processo de redemocratização, culminando com a Constituição Federal de 1988,

⁸ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de ter o seu nome iniciado com a letra S (Senai, Sesc, Sesi, Senac, Senar, Seiscoop e Sest), tem raízes comuns e características organizacionais similares. in <http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>

que reconheceu o direito de todos à educação e inclusive, a oferta obrigatória e gratuita para os que não tiveram acesso a ele na idade considerada apropriada pela Lei.

No que concerne à LDB 9.394/96, ela passa a abordar a EJA como uma modalidade da Educação Básica nas etapas do ensino fundamental e médio, com finalidade e funções específicas. Apesar da mudança conceitual da EJA, manteve o ensino supletivo “perpetuando, portanto, a concepção de suplência, de correção de fluxo escolar e de compensação” (RUMERT, VENTURA, 2007, p. 2).

Apesar das garantias constituídas em Lei, as políticas de governo da década de 90 do século passado evidenciaram o reforço ao caráter secundário da EJA. A Emenda Constitucional nº 14/1996 alterou o Artigo 208 da Constituição, suprimindo a obrigatoriedade da oferta de EJA pelo estado. No aspecto do financiamento, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF⁹, não garantia recursos para os estudantes da EJA matriculados para os exames supletivos. O mecanismo que previa a captação de recursos pelas matrículas nessa modalidade educativa foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, provocando um retrocesso nessas matrículas, bem como, levando a outro movimento, uma manobra que consistia em matricular os alunos que seriam da EJA no ensino regular, nas classes de aceleração.

O Decreto 2.208/1997, que tratava da Educação Profissional, contribuiu para a oferta de cursos instrumentais, sem a necessária elevação do nível de escolarização, voltado para a formação de competências e habilidades. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 32),

O Decreto n. 2.208/1997 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/1997) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.

No ano 2000, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais - Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 - para a Educação de Jovens e Adultos, cuja função era estipular Diretrizes a serem, necessariamente, observadas por instituições que ofertassem a EJA, seja no ensino fundamental ou médio. A elaboração do referido

9

Criado pela Lei 9.424/96.

Parecer, segundo o seu relator Carlos Roberto Jamil Cury, se justifica, pois a princípio as Diretrizes para o Ensino Fundamental e Ensino Médio amparariam igualmente a EJA; contudo, “A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (BRASIL, 2000, p. 2).

A observação em epígrafe remete, outrossim, ao sentido da Educação de Jovens e Adultos que, segundo o documento, busca reparar uma dívida social para com os que não tiveram acesso à escolarização em idade considerada apropriada, “fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA” (BRASIL, 2000, p. 6), devendo, portanto,

Aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, via oportunidades educacionais apropriadas. (BRASIL, 2000, p. 27).

Após a homologação desse Parecer, foi aprovada também a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Coadunando com o Parecer, os dois primeiros artigos destacam:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Art. 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional.

No período que corresponde ao Governo Lula (2002-2010), outras ações ganharam destaque no tocante à EJA, ressaltando-se: o Decreto 5.154/2004 que regulamenta a Educação Profissional; a instituição do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e a criação dos Institutos Federais, em

2008, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. As três medidas mencionadas bordam o tecido em que se deu o desenvolvimento da oferta e cursos para EJA na Rede Federal e sobre as quais se faz necessário uma ampliação da discussão. Vale dizer que o Decreto 5.154 revoga o Decreto 2.208/97. Apesar de ainda não ser um total rompimento com o Decreto anterior, visto manter as formas concomitante e subsequente de ofertas de cursos, o Decreto traz a possibilidade de integração curricular e a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos “objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador” (BRASIL, 2004).

Nesse entremeio, trazemos para a discussão as palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos, quando afirmam ser este “um documento híbrido, com contradições” (2005a, p. 26) e que não deu conta, apenas com sua promulgação, de desfazer “o desmonte produzido na década de 1990” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 53).

No ano seguinte, o PROEJA é lançado, inicialmente, pela Portaria nº. 2.080 em 2005, a qual, de acordo com Moura (2006), não tinha, entretanto, validade na hierarquia legal, já que um Decreto dava às instituições definidas como rede federal, autonomia pedagógica e administrativa, tendo, portanto, essas, a possibilidade de não atendimento do que determinava o mencionado documento.

Em razão desse fato, alguns dias depois, o Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005, denominado Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos era promulgado, absorvendo o conteúdo da Portaria. Nesse momento, a educação profissional atrelada à EJA se encontra associada somente ao ensino médio. Além disso, o referido Decreto trazia a limitação da carga horária máxima de 2.400 horas para formação em técnico de nível médio, fator que ocasionou questionamentos na rede federal que, nesse momento, era a única com prerrogativa para a oferta de cursos por meio do PROEJA.

Ainda no ano de 2005, após a publicação do decreto, o Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, realizou oficinas pedagógicas com vistas à capacitação dos gestores para o trabalho com o PROEJA, ação que, segundo Moura (2012, p.119), “ao invés de concretizar a capacitação esperada, resultou em uma série de análises, reflexões e duras críticas relativas ao conteúdo e, principalmente, à forma de implantação o

Programa”. Os desdobramentos dos debates geraram no ano seguinte a substituição do Decreto 5.478/2005 pelo Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Destaca-se que, apesar das mudanças no teor do documento, a sigla desse Programa permanece a mesma.

As principais alterações abrangem a ampliação da oferta às esferas estaduais e municipais, entidades privadas e Sistema S, a alteração de carga horária máxima para mínima de 2.400 horas e a inclusão da possibilidade da formação profissional atrelada ao segundo segmento do ensino fundamental. No Decreto está também definido que a oferta iniciaria com a destinação de 10% das vagas aos cursos do Proeja. Segundo Rummert (2007, p.44),

A criação do Programa, assim, não concorreu para a ampliação do acesso, mas provocou o deslocamento de vagas já existentes, em todos os níveis de cada unidade, para o atendimento da nova ação, posto que sua oferta se dá em detrimento da criação de outras turmas de alunos.

Outro ponto fundamental é que em ambos os documentos, a oferta pela Rede Federal se fazia obrigatória. Apesar das duras críticas e da obrigatoriedade da oferta por força do Decreto, bem como de pressões políticas e, em que pese o despreparo da Rede para oferta de educação profissional para os trabalhadores, o PROEJA coloca a questão da EJA na agenda de debates e provoca um movimento que talvez demorasse a ocorrer apenas pela via da responsabilidade social. Segundo Machado (2011, p. 20),

[...] o lugar de excelência na formação profissional do país agora teria o desafio de manter essa excelência com um público diferenciado do que vinha atendendo, pois o Proeja passou a ser a porta de entrada de jovens e adultos trabalhadores nessas instituições.

Aliado à imposição pelo Decreto, e considerando que as escolas federais às vésperas de completar um centenário, em sua maioria, não tinham ainda uma oferta sistemática de cursos para EJA, salvo por ofertas esporádicas em instituições isoladas, as ações no PROEJA foram ainda mais desafiadoras. Na contramão dessa ideia, é possível considerar ser o mérito do Programa, justamente, a obrigatoriedade da oferta pelos IF. O entendimento parte do fato da Rede Federal, pública e gratuita, ofertar educação básica, de qualidade reconhecida, portanto, apresentando as condições básicas para a oferta de cursos para a EJA. Todo o mencionado remete

ao reconhecimento do PROEJA como uma política de indução de ampliação da oferta com outros parâmetros de alcance:

Pela primeira vez na história da EJA há a possibilidade de oferta nacional da modalidade no ensino médio de forma integrada a EP, o que contribuiu para ampliar o conceito da EJA, até então ainda muito restrito à alfabetização e à sua oferta no ensino fundamental. Como uma política de indução por decreto, a inclusão estratégica do atendimento aos jovens e adultos pela Rede Federal, amplia o alcance da ação da educação de jovens e adultos para o ensino médio integrado de qualidade referenciada, produzindo rupturas numa tradição de EJA, marcada nos sistemas estaduais com condições de oferta, acesso, permanência e conclusão precárias pela 'má qualidade de ensino e como uma modalidade educacional desvalorizada socialmente'. (MACHADO; OLIVEIRA, 2011, p.4)

Segundo o Documento Base do Programa (2009), a proposta é que o PROEJA se estabilize enquanto política pública, que garanta a elevação da escolaridade com profissionalização, levando em conta a baixa expectativa da inclusão desses sujeitos no sistema público de educação profissional, e assuma a condição de educação humanizadora, que não se restringe a tempos próprios e faixas etárias. No referido Documento, constam as concepções e princípios que nortearam a concepção do PROEJA, bem como os aspectos operacionais para a sua execução.

Já com o PROEJA acontecendo nas Instituições Federais, em nosso caso, as Escolas Agrotécnicas, temos dois anos depois, a criação dos Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Os IF foram criados aproveitando estruturas já existentes, as escolas técnicas e agrotécnicas, que passaram imediatamente à condição de *campus*. A referida Lei preconiza que os Institutos Federais deverão ser organizados “em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e a reitoria”, sendo a última, órgão executivo, “composta por 1 (um) reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores” (BRASIL, 2008). Segundo Pacheco (2011, p. 13):

O governo federal, através do Ministério da Educação, criou um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país.

Enfim, as relações estabelecidas entre os três pontos-chaves ligados entre si, por mais inovador que seja, ainda não transcenderam o caráter racionalista presente

na estrutura elencada, de modo que, a partir da prática institucional se alcance um outro patamar em que os institutos federais sejam tomados como campo existencial, no qual fenômenos acontecem com diversas vinculações, sentidos e facetas que precisam ser compreendidas antes de se implementar quaisquer propostas de ordem político-pedagógica. A EJA, nesse cenário, ganha destaque.

Por fim, temos ainda alguns marcos legais importantes a destacar para a compreensão de formação das ofertas de cursos pelo PROEJA. No ano de 2008, por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/2008 e do Parecer CNE/CEB nº 11/2008, foi instituído o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (atualizado no ano de 2014) e a promulgação da Lei nº 11.741/2008, cujo teor “Altera dispositivos da Lei nº 9.394/96, [...], para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”. A referida Lei inseriu na atual LDB os itens essenciais do Decreto 5.154/2004, mas destacamos, principalmente, o acréscimo da seção IV-A, onde se trata “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” e ainda inseriu o parágrafo 3º no art. 37, na seção que trata da EJA: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”.

Nesse contexto, aliado ao movimento de debates e revisão das Diretrizes e Resoluções da Educação Básica e Ensino Médio, a Resolução e as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foram também revistas e atualizadas, passando a vigor, desde então, a Resolução nº 6/2012 e o Parecer CNE/CEB nº: 11/2012:

Trata-se, especificamente, da definição de novas orientações para as instituições educacionais e sistemas de ensino, à luz das alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 11.741/2008, no tocante à Educação Profissional e Tecnológica, com foco na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, também definindo normas gerais para os cursos e programas destinados à formação inicial e continuada ou qualificação profissional, bem como para os cursos e programas de especialização técnica de nível médio, na perspectiva de propiciar aos trabalhadores o contínuo e articulado desenvolvimento profissional e consequente aproveitamento de estudos realizados no âmbito dos cursos técnicos de nível médio organizados segundo a lógica dos itinerários formativos. (BRASIL, 2012, p.2)

A referida Resolução, no que tange à Educação de Jovens e Adultos, em seu artigo 28, estabelece que,

Art. 28. Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, têm a carga horária mínima total de 2.400 horas, devendo assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 horas para a formação no Ensino Médio, acrescidas de 1.200 horas destinadas à formação profissional do técnico de nível médio. (BRASIL, 2012)

Entretanto, no Parágrafo Único do mesmo artigo, reforça,

Art 28. *Parágrafo único.* Nos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) exige-se a seguinte duração:

I - mínimo geral de 2.400 horas;

II - pode ser computado no total de duração o tempo que venha a ser destinado à realização de estágio profissional supervisionado e/ou dedicado a trabalho de conclusão de curso ou similar nas seguintes proporções: a) nas habilitações com 800 horas, podem ser computadas até 400 horas; b) nas habilitações com 1.000 horas, podem ser computadas até 200 horas.

III - no caso de habilitação profissional de 1.200 horas, as atividades de estágio devem ser necessariamente adicionadas ao mínimo de 2.400 horas (BRASIL, 2012).

Como podemos perceber, a Resolução não exclui o PROEJA, pois este continua vigente, além disso, legitima a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional na modalidade EJA, independentemente do PROEJA. Ressaltamos que não há aí o caráter da obrigatoriedade, já garantido na lei de criação dos Institutos Federais. O que podemos inferir dessa análise é que a oferta de cursos para a EJA nos Institutos Federais está amparada legalmente, devendo as instituições criar suas políticas, definindo sua atuação no campo da EJA.

Ainda no campo das macropolíticas, como forma de reforçar o compromisso com a oferta de EJA integrada a EP, temos a Meta 10 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014). O PNE é um planejamento da educação nacional e sua elaboração está determinada na Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 214. O referido documento, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, em sua Meta 10 estipula que até o final da vigência do Plano, deverão ser ofertados “no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional”. (BRASIL, 2014)

Nestes termos, o PNE se constitui em mais um determinante legal a amparar a oferta de EP na modalidade EJA que, somado às políticas anteriormente

mencionadas, vem enriquecer e fortalecer o que pleiteamos enquanto projeto de políticas públicas para EJA no Brasil, em especial, no cenário da Rede Federal de Educação que, embora tenha o PROEJA como um marco de inegável relevância, precisa, urgentemente, ir além dele.

O IF Baiano no contexto das políticas de EJA: convergências com o cenário nacional

Dando continuidade à contextualização histórica, porém transcendendo para os aspectos políticos inerentes à oferta da EJA no âmbito da Educação Profissional, com vistas a situar o IF Baiano com foco nas convergências com o cenário nacional, trazemos a discussão para o campo investigado. Conforme já pontuado, o IF Baiano foi constituído inicialmente pela união das Escolas Agrotécnicas Federais no Estado da Bahia, posteriormente se juntaram as Escolas Médias de Agropecuária da Região Cacaueira. Para melhor captação das suas origens, iniciamos essa retomada histórica com destaque para o enfoque das mudanças no âmbito das políticas de reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em especial na passagem das Escolas Agrotécnicas para Institutos Federais, cuja trajetória deixou resquícios principalmente no tocante às ofertas de cursos, em que muitos ainda ofertados nos atuais *campi*, são heranças das antigas escolas Agrotécnicas e guardam marcas singulares, as quais justificam, inclusive, a preocupação com a temática em discussão.

Nesse sentido, inicialmente, destaco na década de 1960, a qual marcou a trajetória do atual *Campus* Catu, o mais antigo do IF Baiano. Este *Campus*, então Fazenda Modelo de Criação, passa à designação de Escola Agrícola de Catu em 1964, vinculada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura. No ano de 1966, novas mudanças alteram a sua constituição - a escola passa a ofertar o ensino de segundo grau com formação técnica, baseada no sistema escola-fazenda, passando a se chamar Colégio Agrícola Álvaro Navarro Ramos e, ainda em 1967, a responsabilidade pelo então colégio migra para o MEC. Ainda neste período, no ano de 1965, a CEPLAC, vinculado ao Ministério da Agricultura, iniciou o Programa de Educação Profissionalizante com a fundação da Escola Média de Agropecuária da Região Cacaueira - EMARC, no município de Uruçuca/BA. A escola objetivava a formação de mão-de-obra para o trabalho com a

agropecuária, especialmente a da região cacauzeira. Após o funcionamento da primeira EMARC, considerado exitoso, foram instaladas mais três escolas nos municípios de Itapetinga, Valença e Teixeira de Freitas¹⁰.

Na década de 1990, por meio da Lei 8.670, de 30 de junho de 1993, o governo federal brasileiro criou três Escolas Agrotécnicas no Estado da Bahia a serem implantadas nas cidades de Santa Inês, Senhor do Bonfim e Guanambi. Com a escola de Catu, a Bahia contava agora com quatro escolas agrotécnicas. Essas instituições foram criadas ainda sob a égide da LDB 5692/71, amparadas pela concepção de educação nela estabelecida. No entanto, ao iniciar o seu funcionamento, a LDB nº 9.394/1996 já estava em vigência, o que provocou mudanças fundamentais nesse processo. Em sua concepção, as escolas foram pensadas no modelo escola-fazenda, modelo esse suplantado pela atual LDB.

Embora o foco das instituições mencionadas fosse a formação profissional, não há menção de trabalho realizado para o que seria hoje o público da EJA nessas escolas, nem por parte dos registros da Educação Profissional e tampouco da EJA. Conforme dados dessa pesquisa, da promulgação do Decreto 5.478/2005 até 2015, nenhuma atividade ou decisão política interna no âmbito da oferta de cursos foi desempenhada por essas unidades de ensino que contemplassem a EJA.

Essa informação ratifica que o PROEJA, inicialmente pensado como política de indução de oferta da EJA, nacionalmente estipulada para a Rede Federal, foi a primeira formação ofertada para o público da EJA na esfera das Escolas Federais, hoje *campi* do IF Baiano, sendo que, ainda assim, a oferta somente aconteceu após a substituição do mencionado decreto, considerando que a materialização em forma de cursos iniciou efetivamente no ano de 2007.

À época, somente as EAF se enquadravam nas Instituições Federais de Educação referidas naquele aparato legal, pois as demais, as EMARC, que hoje também compõem o IF Baiano, eram ligadas ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento e, segundo o §5º do Decreto 5.840/2006,

[...] 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

10

Fonte: *site* da Ceplac (http://www.ceplac.gov.br/emarcs/ensino_tecnico.htm)

prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas. (BRASIL, 2006)

É importante destacar que as orientações para as políticas de gestão das Instituições que, hoje, agregam o IF Baiano, antes do reordenamento que ratificou tal mudança, trabalhavam isoladamente e cada uma seguia um planejamento distinto, em virtude de política de autonomia gestora no formato de autarquias independentes. Um dos retratos dessa circunstância é que temos quatro cursos iniciais do PROEJA com perfis totalmente diferentes de oferta.

Trajetória do PROEJA no IF Baiano: cenários e memórias

O processo de investigação tem revelado que na gestão do Proeja nos institutos federais [...] coexistem, em perspectivas diferenciadas, elementos que vem reservando ao Programa um “não lugar” na sua estrutura. O sujeito Proeja é inserido num contexto em que “a experiência do não lugar se estabelece como estrutura na constituição de uma identidade, que não identifica, que não reconhece o pertencimento de grupo, mas que segrega e, ao mesmo tempo, consolida o “não lugar”. (MACHADO; OLIVEIRA, 2011, p. 37)

Coadunando com a reflexão de Machado e Oliveira, essa sessão apresenta a trajetória do PROEJA no IF Baiano, para melhor compreender e situar cada *campus* do IF Baiano, integrante do PROEJA no contexto da política de oferta de cursos – com foco nos desafios que a mesma encerrou – e no contexto elucidado por Machado (2008), explanação que se segue contempla, principalmente, dados consolidados oriundos dos instrumentos de pesquisa aplicados nestes *loci*.

Esta leitura implica, pois, em um convite a perceber no decurso da trajetória histórica de cada oferta, por *campus*, as políticas (ou ausência delas) que foram cruciais para a manutenção, alteração ou exclusão de cursos, de modo que, ao final desta sessão tenhamos condições de perceber quais as convergências da realidade experienciada no IF Baiano, com o que é posto em outras produções de outros cenários similares em nossa nação.

No *Campus Catu*, ainda no cenário da Escola Agrotécnica, o primeiro curso a ser ofertado foi o Técnico em Informática. Segundo Gonçalves (2015, p.36)

O IF Baiano *Campus Catu*, foi o primeiro *campus* a trabalhar com a EJA na instituição, antes mesmo do processo de ifetização. Este trabalho iniciou-se em 2007, em que, respaldada no Decreto N°

5.840 de 13 de julho de 2006, que instituía o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), a instituição implantou o Curso de Informática para estudantes maiores de 18 anos, que já tinham concluído o ensino fundamental. Este curso teve vida curta, devido a diversos problemas de concepção e execução. Dentre os motivos que levaram para o seu fechamento, quatro anos após sua abertura, pode-se citar a construção de uma proposta curricular equivocada para esta modalidade de educação e a falta de formação dos profissionais para lidar o público da EJA, além da in experiência institucional no trabalho com a EJA.

Entre as principais dificuldades encontradas no período figuram, principalmente, nos relatos da pesquisa sobre o *Campus Catu*, a formação/aceitação/envolvimento dos professores e o funcionamento dos setores no turno noturno. Um dos depoentes relata que, após alguns anos do funcionamento do Programa, fica evidente a in experiência e a falta de entendimento claro de quais necessidades um curso para essa modalidade precisaria. Vejamos:

Eu, olhando pra trás, hoje, me arrependo de não ter feito mais por aqueles alunos, mas a gente não entendia direito o que era, só sabia que precisava abrir a escola, colocar aquele curso pra funcionar [...] (CRAVO, relato oral, 2015)

A experiência malsucedida, no entanto, trouxe importantes reflexões para o *Campus*, ou pelo menos, para um grupo que, segundo outro relato oral,

Aos poucos foi-se construindo um discurso e um olhar diferenciado a este público, destacando a necessidade da permanência dos setores da instituição para atendimento das necessidades dos alunos. Também percebeu-se que o perfil da Instituição, do município, dos alunos e da comunidade no entorno necessitava de uma formação voltado ao setor de serviços, o que levou a criação do curso Técnico em Cozinha (MARGARIDA, questionário, 2016).

Nesse ínterim, o *Campus* passa a contar com o Curso Técnico de Nível Médio em Cozinha, desde 2010, com êxito, apesar das dificuldades existentes. Essa foi uma proposta inédita no *Campus* e, por isso, toda a estrutura precisou ser pensada para esse Curso. O modelo adotado para a oferta de turmas é o que denominaremos aqui de *oferta regular*, pois a oferta se repete a cada ano, via processo seletivo institucional, no qual são ofertadas novas vagas para o mesmo curso.

Embora persistam algumas questões emblemáticas nas ofertas do PROEJA – evasão, matrícula de estudantes com o Ensino Médio já concluído e as dificuldades de pessoal no turno de oferta – esse curso tem se apresentado como uma via de referência no âmbito do PROEJA no IF Baiano. O envolvimento do corpo docente é

apontado como o grande diferencial do curso que funciona no turno noturno. Além disso, desponta também a adequação dos conteúdos aos interesses do público. Nessa esfera, os estudantes encontram relação entre a formação e os conteúdos de seu cotidiano, como relata um partícipe da pesquisa,

Selecionar os estudantes é uma questão importante, ver alunos que tenham alguma ligação com a área no curso de Cozinha. Muitos estudantes já trabalharam ou trabalham com alguma área relacionada (BEGÔNIA, relato oral, 2015).

Além do curso técnico, esse *Campus* ofereceu, também, cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC, em nível de qualificação profissional. Os cursos FIC eram ofertados pelo PROEJA, na forma concomitante com a Educação Básica, na segunda etapa do Ensino Fundamental, mediante convênio com prefeituras municipais. As ofertas fizeram parte de um programa de indução da oferta por meio de convite às instituições federais para que estas aderissem ao edital de oferta. Através do Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC, de 08 de abril de 2009, foi realizado um convite às instituições da rede federal para a implantação do PROEJA FIC. Desse modo, o *Campus* Catu foi o único *Campus* no IF Baiano a participar de do edital, iniciando a oferta dos cursos PROEJA FIC.

O primeiro convênio para oferta dos cursos de Operador de Microcomputador e Cozinheiro Geral foi efetivado com o município de Alagoinhas, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Do mesmo modo, foi efetivado convênio com o Município de Catu, para oferta do curso Serviço de Restaurante e Bar. O último curso foi realizado em decorrência do trabalho com a Rede Certific¹¹. Outras iniciativas no campo da EJA inerentes ao *Campus* que merecem destaque são a oferta de curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos com Necessidades Especiais e curso de Aperfeiçoamento para Docentes, ofertado em 2014, contando com financiamento do MEC.

No *Campus Santa Inês*, antiga Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês (EAFSI), o primeiro curso do PROEJA a ser ofertado foi o de Técnico de Nível Médio em Agropecuária, em 2007. As motivações para a escolha do curso, conforme

¹¹ A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - 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. in <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/programas?id=15266>

informações levantadas no questionário *on line*, foram “a identidade da escola, essencialmente, Agrotécnica, e a disponibilidade de professores a época”. (Dados da pesquisa, 2015). No entanto, um dos relatos aponta que

A disponibilidade dos professores referia-se apenas ao efetivo docente de que o *campus* dispunha, já que as tensões com relação ao Programa estavam presentes no processo de organização do quadro de profissionais para atuação no curso. Os Docentes eram escolhidos pela carga horária disponível e, para convencê-los a atuar no PROEJA, ainda eram ‘beneficiados’ com redução de carga horária. Houve comentários sobre quem teria mais perfil ou ‘paciência’, porém o que prevaleceu foi a carga horária (MADRESILVA, relato oral, 2016).

Observamos, então, que a questão relacionada aos professores vem à tona, sendo ratificado nessas respostas que apontam para a necessidade de formação e de mais envolvimento docente para com o curso; ainda que seja compreensível que, num primeiro momento, sem as devidas condições para implantação, a recusa ao Programa seja comum.

Ainda sobre o acompanhamento pedagógico não ser efetivado, relatos escritos dos partícipes informam que “não existiam reuniões periódicas, apenas nos finais de semestres para discutir notas e aprovação” (Gerânio, relato oral, 2016). Notamos, aqui, que, os docentes estavam, por assim dizer, desamparados. Sobre esse aspecto, ressalta-se que foi realizado um curso para a formação dos professores, mas por incompatibilidade de horários, muitos docentes não chegaram a concluí-lo.

Para além das questões envolvendo as dificuldades com o corpo docente, outros pontos se constituíram grandes desafios. Os dados levantados na pesquisa indicam que o processo seletivo foi realizado inadequadamente, selecionando estudantes cujo perfil não era o pretendido para o curso. A alegação para tal fato teria sido o tempo exíguo para início da oferta de vagas, decorrendo daí a divulgação inapropriada para a proposta do curso. Outro fator apontado como um desafio foi o horário do curso, cuja oferta se dava em turno integral, não permitindo, assim, a possibilidade de conciliar os estudos com o trabalho.

O curso em questão foi ofertado para apenas uma turma, e encerrado dois anos depois. Posteriormente, em 2010, já na perspectiva de *Campus* do IF Baiano, em Santa Inês foi iniciada a oferta do Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos, por meio do PROEJA, com oferta noturna dessa vez. Novamente, foram cometidos alguns equívocos da primeira oferta, reforçando a negatividade em torno da oferta

para EJA e o curso não avançou, sendo que, em consequência, ainda houve retrocesso na percepção dos docentes sobre o Programa. Segundo um informante,

A única mudança foi o aumento da resistência dos docentes em atuar em PROEJA e até a concepção por parte da maioria dos docentes que essa modalidade de ensino deveria acabar porque era um curso técnico enfraquecido, como registra a frase de um colega à época durante um planejamento pedagógico: “- O PROEJA é um curso técnico mais fraquinho, temos que pegar leve se não ninguém passa”. (GERÂNIO, relato oral, 2016)

Novamente, o Curso teve apenas uma turma, encerrando suas atividades no ano de 2012, cujo processo de extinção foi mediado pela Pró-Reitoria de Ensino. Salientamos, todavia, que o fato das duas ofertas de curso já mencionadas terem tido apenas uma turma cada, trata-se do modelo adotado pelo *Campus* para oferta dos cursos pelo PROEJA. Denominaremos tal modelo aqui como modelo de oferta com turma única.

Embora tenha tido dois cursos extintos, é importante destacar a persistência do *Campus* Santa Inês, na oferta em cursos de EJA, uma vez que antes da extinção da oferta anterior, ainda no ano de 2011, foi apresentado à Pró-Reitoria de Ensino a proposta de um curso de Agropecuária pelo PROEJA, mas com importantes diferenciais em relação ao curso extinto, atentando para as peculiaridades do público para o qual estava destinado.

Esse curso trazia em seu bojo a participação direta da comunidade, pois havia sido demandado de movimentos sociais e associações de moradores das comunidades do entorno do *Campus*.

Dessa forma, movidos por uma necessidade de formação e pelo conhecimento de experiências exitosas em cursos ofertados através da Pedagogia da Alternância, o grupo junto com um coletivo de professores do *Campus*, mobilizaram-se em torno dessa oferta. Como podemos observar na Tabela 1, notamos que a evasão no curso foi mínima, praticamente inexistente, considerando as das turmas anteriores.

TABELA 1 Número de matrículas de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, integradas à Educação Profissional – *Campus* Santa Inês.

CURSO	ANO	TOTAL
Tec. Em Agropecuária	2007	14
	2008	11
Sem oferta	2009	0
Tec. Em Alimentos	2010	22
	2011	13
Sem oferta	2012	0
Tec. Em Agropecuária (Ped. da Alternância)	2013	30
	2014	27

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/Preparação. Todos Pela Educação, 2014.

Essa tabela permite visualizar três ofertas em três biênios diferentes com intervalo de um ano entre cada um, em que, nesse intervalo, não houve oferta. Reiterando que a situação de melhor resultado foi o biênio 2013-2014, com oferta do Curso Técnico em Agropecuária na Pedagogia de alternância, em que houve o maior número de matrículas e maior número de rematrícula, indicando o melhor índice de permanência e êxito.

Nessa conjuntura, é válido ressaltar que no processo de elaboração da proposta pedagógica, o Grupo de Trabalho (GT) foi constituído basicamente por servidores do *campus*, com participação de membros externos, inclusive minha, na posição de coordenadora do referido GT. O trabalho realizado foi mediado por uma estratégia que priorizou estudos a respeito da metodologia do curso, Pedagogia da Alternância, que seria a base do curso, bem como a participação direta da comunidade. Todo o trabalho produzido contou com a participação dos futuros estudantes em diferentes fases do processo. Inicialmente, no primeiro encontro do GT, fomos diretamente à comunidade, quando os futuros estudantes foram ouvidos sobre suas reais necessidades. Posteriormente, voltamos para apresentar e discutir os resultados do trabalho do grupo, para aprovação por eles.

Naturalmente, houve falhas e ausências no processo de construção do Projeto Pedagógico de Curso – PPC, e a pouca participação do coletivo docente do *Campus* foi uma delas. Em que pese o engajamento de um grupo, outra fração do corpo docente, possivelmente, desanimada, não fez valer a sua participação. No

decorrer do curso, outras questões foram se apresentando, como a falta de planejamento conjunto, acompanhamento pedagógico aquém das necessidades do curso, dificuldades de acompanhamento nas comunidades. Contudo, ainda assim, o curso alcançou a permanência dos estudantes, mantendo-os até a sua conclusão e fez com que a percepção dos docentes em torno do PROEJA passasse a ser mais positiva. Outro ponto crucial é a evidente diferença da participação ativa dos poucos envolvidos, além disso, os estudantes demandaram e também participaram da construção da proposta. Inegavelmente, este último, é um ponto a se considerar na oferta de novos cursos.

Vale salientar que na ocasião da elaboração da proposta de oferta do mencionado curso foi esclarecido que se tratava de uma oferta especial, cujo piloto se destinava àquele grupo e que, em caso de nova oferta, teria de ser redesenhada. Após a conclusão dessa turma, também de oferta única, o *Campus* fez a tentativa de uma nova oferta, porém, no processo seletivo, não obteve o êxito esperado. Momento em que destacamos que não há uma explicação clara para a decorrência do insucesso – se foi pela estrutura do curso, pelo público, pela estrutura da divulgação e operacionalização do processo seletivo ou falta de diálogos mais aprofundados com a comunidade, sendo estes dois últimos motivos uma das causas apontadas para a não formação de turma.

O *Campus Guanambi*, anteriormente, Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira (EAFAJT) é, atualmente, o maior *Campus* do IF Baiano, considerando o maior número de ofertas e variedade de cursos. O *Campus* está situado no Distrito de Ceraíma, na cidade de Guanambi, pertencente ao Território de Identidade Sertão Produtivo, com destaque da inserção do município no complexo eólico baiano.

Com relação ao PROEJA no *Campus*, o curso ofertado inicialmente foi o Técnico de Nível Médio em Informática e assim permanece, embora nesse momento ele esteja em fase de revisão da continuidade da oferta. É atualmente o curso do PROEJA com oferta mais longa no IF Baiano, também com oferta regular. Os critérios para a escolha desse curso levaram em conta:

A escolha pelo curso Técnico em Informática se deu pelo fato da instituição ter, naquele momento, disponível um laboratório equipado com computadores. Para elaborar o projeto do curso foi constituída uma comissão, que realizou uma pesquisa on line observando os projetos de curso na área de informática de diversas instituições da rede de EPT. (BONFIM, 2011. p. 35)

O curso foi uma aposta da instituição em uma oferta num eixo tecnológico novo para a escola, considerando os cursos ofertados à época. Foi uma iniciativa ousada, mas, como se lê, não levou em conta, necessariamente, as demandas locais para a EJA; tampouco foi um projeto construído, considerando a participação da comunidade externa da escola, conforme nos diz Rosa: “Pensou-se em um curso na área de informática por ser algo ainda não oferecido pela escola e por entender que era uma área que apresentava carência na cidade” (ROSA, questionário, 2015).

Apesar da tentativa de promover uma diversificação nos cursos ofertados pela escola e da preocupação em promover novas possibilidades à comunidade, se considerarmos todas as orientações que regem um processo de criação de curso, possivelmente a escolha não levou em conta as especificidades da EJA.

No *Campus Guanambi*, ao longo do período da oferta do curso, também passou por diversas modificações no PPC, modificando o perfil de formação dos estudantes, além de modificações no horário de oferta, sendo que inicialmente era oferta em turno integral, porém, no ano de 2010, passou para o noturno, até que, pouco tempo depois, novamente voltou ao diurno em tempo integral e assim continua, entretanto, as questões não se resolveram,

[...] Ao longo desses 9 anos, no *campus* Guanambi, nunca foi dada a devida atenção a essa modalidade, nunca houve uma política do *campus* voltada para "salvar" o PROEJA. O PPC vem sofrendo inúmeras alterações. 2016 não conseguiu formar turma do PROEJA. Só tem o 1º (de 2015) e 3º anos um total de 18 alunos. O 2º ano não existe pois houve desistência total. (ROSA, questionário, 2015)

O relato desvela que as mudanças promovidas foram insuficientes para dar rumo novo ao curso ofertado. Embora tenha havido avaliações em torno da situação do curso, decisões e ações efetivas não foram tomadas em prol deste.

Na suma dos dados coletados sobre a oferta do PROEJA, no *Campus Guanambi*, notamos diversas dificuldades sinalizadas, a exemplo da formação, aceitação, participação dos docentes, do preconceito para com os estudantes, das dificuldades de acesso, da falta de clareza do currículo do curso, perfil do aluno, do processo seletivo inadequado, entre outros, como podemos ler nos relatos a seguir,

[...] Quanto às correções [do curso] é necessário melhorar os critérios de seleção, pois muitos vêm sem o conhecimento de formação, necessário para ingressar no curso e, também, políticas de incentivo para manutenção do aluno no curso. (MARGARIDA, questionário, 2015)

[...] Desde o início, ficou bastante claro que [os professores] não gostariam de lidar com essa modalidade, alegando que se tratava de alunos que não avançariam na aprendizagem, e que a evasão seria muito grande, segundo (sic) foi constatado em outras escolas. (ROSA, questionário, 2015)

Das assertivas acima, levantamos, aqui, algumas reflexões. Em primeiro lugar, está a questão da seleção dos estudantes. Podemos inferir que a culpabilização dos estudantes é latente no relato. Apesar da vontade de propor mudanças significativas nos processos, está claro o desejo de que sejam “escolhidos” estudantes melhores, mais preparados para o curso, quando deveríamos nos ocupar em criar as condições necessárias para a aprendizagem de qualquer estudante do IF Baiano.

A condição de aceitação/formação dos professores também é ponto fundamental, apontado em todos os relatos dos gestores, uma vez que as especificidades formativas docentes e a ideia de “qualidade” impregnada em tais especificidades movem os professores a negar atuar em uma turma que, na interpretação das falas, já nasce fadada ao fracasso.

Nesse compasso, torna-se indispensável ressaltar uma particularidade inerente aos cursos do PROEJA que se tornou uma marca do curso no *Campus*: a inclusão de estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas (surdos, cegos, mobilidade reduzida, baixa visão, dentre outras) em que, embora haja o apoio do NAPNE - Núcleo de Apoio às pessoas com necessidades especiais - há uma imensa carência no sentido das adequações metodológicas necessárias. O que nos leva a inferir, considerando a gama de políticas formativas e orientações sobre a educação especial, que aquilo que poderia ser um diferencial e enriquecer a oportunidade de estudos e aprendizagem com/na experiência, infelizmente torna ainda mais difícil as ações de qualificação da oferta. Assim, segundo um dos informantes,

[...] os estudantes contam com intérpretes, ledores; mas estes, por sua vez, sem acesso antecipado aos planos de aula dos docentes, os quais também não fazem nenhuma adequação metodológica que facilite o trabalho dos profissionais de apoio; o trabalho nem sempre apresenta os resultados esperados. (LÓTUS, questionário, 2015)

Em verdade, a inclusão acaba por se tornar outro “problema”, ao invés de possibilidades. Além disso, uma questão se apresenta nas entrelinhas da concepção que se tem do PROEJA no *Campus*: por que um grande número dos estudantes que

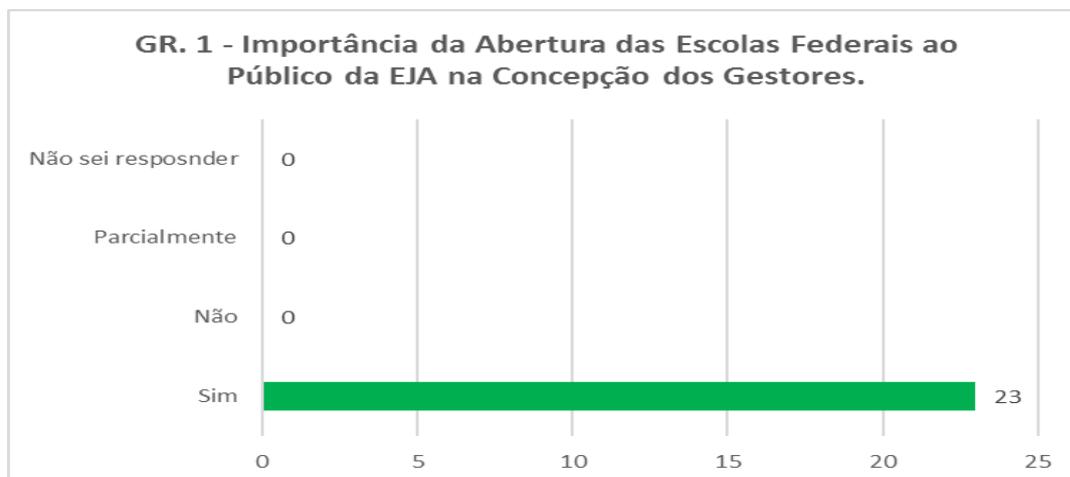
possui deficiência está matriculado em cursos de PROEJA? Foi observado se os estudantes tinham perfil para estar em outras turmas dos cursos integrados regulares? Uma situação que requer mais estudos e mais aprofundamento, de modo a desvelar se essa situação é fruto da escolha dos estudantes – e o porquê dessa escolha – ou se foi um fato aleatório, fruto do processo seletivo.

Segundo os dados analisados, a situação do curso de Informática do *Campus* em questão tornou-se ainda mais difícil com o decorrer dos anos de oferta, apontando que o déficit não se aloja em um aspecto específico, mas está na estrutura do curso como um todo. Além disso, notou-se um manifesto desinteresse em debater coletivamente a questão e adotar medidas intervencionistas com o fito de remodelar a oferta. Dessa forma, o atrofiamento do curso foi inevitável. Na fala de outro depoente, lemos:

[...] O descaso que se instaura é muito visível, principalmente quando assistimos estudantes de uma turma inteira se evadirem (sic), como ocorreu no *campus* Guanambi, e nenhuma ação mobilizadora de intervenção, ou até mesmo de compreensão do porque, foi implementada. Ao contrário, o que assistimos diante do caso foi uma ação aligeirada de um grupo de docentes que, certamente visualizando a perda de um campo de atuação - organizou uma audiência de exclusão da oferta e, simultaneamente, anunciaram a oferta de um curso na mesma área, porém na condição de oferta regular e não para a EJA. (LÓTUS, questionário, 2015)

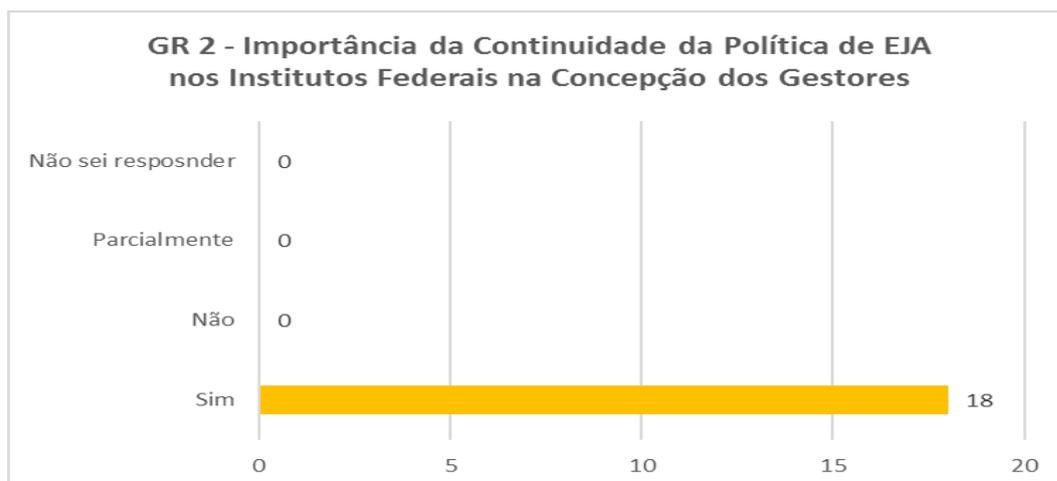
Uma ruptura com a oferta atual torna-se até desejável, perante os desafios ora relacionados. Não obstante, ressalta-se, ainda, que no PDI atual (2015 - 2019) o *Campus* não acenou para a possibilidade de uma nova oferta, inclusive, apontada como necessária em relatos dessa pesquisa; bem como na opinião dos gestores, mencionada nos instrumentos de coleta de dados, cujo “sim” foi unanimidade ao serem questionados sobre a importância da abertura das escolas federais ao público da EJA e da necessária continuidade da política de oferta, conforme Gráficos 1 e 2:

GRÁFICO 1 - Importância da Abertura das Escolas Federais ao Público da EJA na Concepção dos Gestores.



Fonte: Dados consolidados pela Pesquisa, 2015-2016

GRÁFICO 2 - Importância da Continuidade da Política de EJA nos Institutos Federais na Concepção dos Gestores



Fonte: Dados consolidados da Pesquisa, 2015-2016

Os Gráficos 1 e 2 revelam uma contradição pois, embora todos os gestores respondentes, inclusive do *campus* Guanambi, considerem importantes a abertura e continuidade da oferta da EJA na Rede Federal de ensino, raríssimas ações em prol da valorização, manutenção e/ou ampliação da oferta foram registradas. Na contramão dessa ideia, a ratificação unânime da importância, denota que se a política de EJA for induzida com mais propriedade, os gestores, talvez, não negariam a possibilidade de ofertarem mais cursos, justamente por reconhecerem a importância da ação.

O *Campus Senhor do Bonfim*, anteriormente Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim, está situado na zona rural do município de Senhor do Bonfim/BA,

no Semiárido baiano, pertencente ao território de identidade¹² Piemonte Norte do Itapicuru.

O curso pelo PROEJA ofertado inicialmente no *Campus* era um curso Técnico de Nível Médio em Alimentos. Posteriormente, segundo relatos, em consequência de equívocos na elaboração do PPC, pois o curso tratava-se de um curso de Formação Inicial e Continuada - FIC, a denominação foi ajustada para Curso Básico de Processamento de Carnes, Leites e Vegetais. Segundo relatos de informantes da pesquisa, as principais motivações para a escolha do Curso, à época, foram,

[...] estrutura física disponível para a área escolhida, bem como de profissionais que poderiam contribuir com o curso (MIOSÓTIS, questionário, 2015)

A busca constante por profissionais para atuação na área de processamento de alimentos, em ambientes como hotéis, restaurantes, pequenos laticínios, indústrias rurais de pequeno porte, dentre outros. (LÍRIO, questionário, 2015)

Nota-se, então, que a fundamentação para a escolha do curso a ser ofertado que tanto respeitou as condições e perfil do *Campus* quanto o atendimento a uma demanda externa. Entretanto, em que pese as motivações adequadas à escolha do curso, outras situações nos levam a perceber outras dificuldades.

Há poucos registros sobre a oferta do curso no *Campus*, inclusive sobre o período de oferta do curso que, segundo dados levantados, ocorreu entre os anos de 2007 e 2008, porém como podemos observar na Tabela 2, temos registros das turmas entre os anos de 2009 e 2011 (grifos meus).

¹² Conceito formulado por Milton Santos, para quem o espaço, ocupado e transformado, é indivisível dos seres humanos e de suas ações. Os Territórios de Identidade são municípios agrupados a partir de características sociais, econômicas, culturais e geo-ambientais. (Sales, 2010, p. 05)

TABELA 2. Número de Matrículas de EJA Integrada à Educação Profissional

ANO	TODAS AS REDES	MUNICIPAL	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADA
2007	0	0	0	0	0
2008	13	0	13	0	0
2009	9	0	0	9	0
2010	48	0	0	48	0
2011	488	0	476	12	0
2012	0	0	0	0	
2013	289	0	289	0	0

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/Preparação. Todos Pela Educação, 2014. **Nota:** Na Rede Federal, o número de matrículas registrado concerne exclusivamente ao *Campus* Senhor do Bonfim do IF BAIANO.

Somente uma turma foi matriculada, sendo compostas por estudantes de diversas escolas estaduais da cidade, pois o curso ocorreu na forma articulada por concomitância¹³ externa na etapa do ensino médio. Nesse modelo, o estudante cursa o Ensino Médio em uma instituição e a formação profissional em outra, ocupando, portanto, mais de um turno em sua formação. Um dos relatos aponta os principais desafios vivenciados, bem como explicita que a concomitância tem suas limitações,

Outra dificuldade inicial foi a escolha da modalidade de oferecimento do curso, uma vez que o público envolvido não dispunha de tempo integral para a formação, isto agravado pelo fato da Escola distar 04 Km da sede do município. A formação foi oferecida na modalidade concomitância externa. (LÍRIO, questionário, 2015)

Além dessas, outras dificuldades foram elencadas como: a Identificação do perfil do aluno para a formação; o processo seletivo e a formação dos professores.

Cumprir registrar uma importante iniciativa na esfera da EJA pelo referido *Campus* que foi a oferta da Pós-graduação *Lato Sensu* - Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, em parceria com o Instituto Federal da Bahia (IFBA).

Em linhas gerais, agora considerando o macro-campo do IF Baiano, esclarecemos que a efetivação da Educação de Jovens e Adultos no contexto do IF Baiano se deu a partir de arranjos internos pouco debatidos ou aprofundados em estudos de demanda e estrutura organizacional, com o foco na materialização das

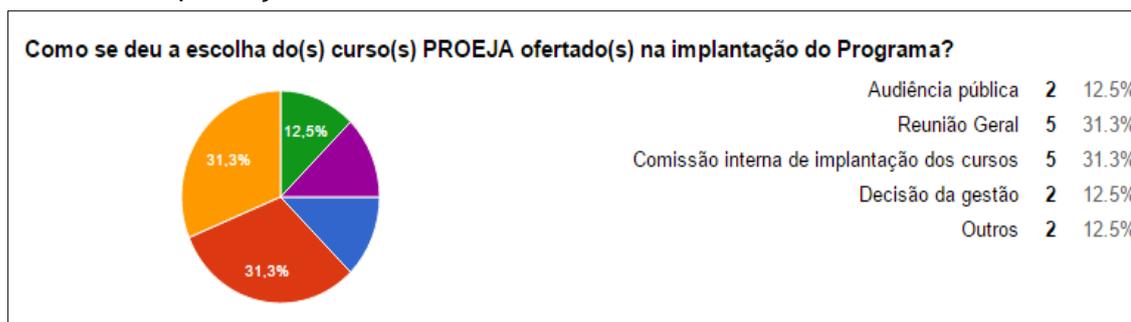
¹³ Forma de oferta em que o estudante tem duas matrículas distintas, uma para o ensino médio e a outra para a EP, podendo ser na mesma instituição ou em instituições distintas. (Cf. LDB 9.394/96, alterada pela Lei 11.741/08).

ações impostas pelo Decreto 5.840/2006, fato justificado também pela urgência em realizar a implantação dos cursos, já que estas instituições também sofriam pressões externas para o cumprimento da demanda.

Nos relatos de 16 gestores, 15 sinalizam que somente tomaram conhecimento do PROEJA dentro do próprio Instituto ou no MEC - o que nos leva a inferir que os servidores pouco participaram das discussões que antecederam a promulgação do Decreto em espaços como movimentos sociais e Fóruns de EJA.

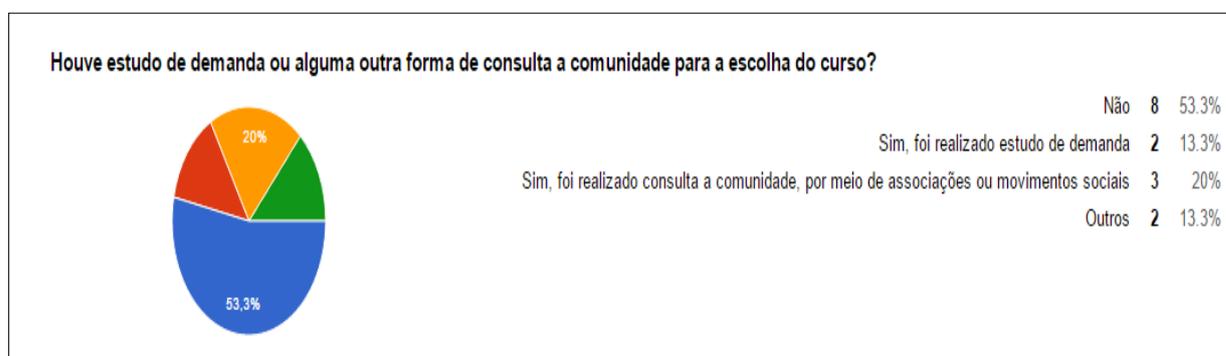
Ainda, coadunando com esses dados, nos Gráficos 3 e 4 temos as decisões a respeito da escolha dos cursos foram tomadas mais por fatores internos, do que por uma real demanda local. Indubitavelmente, seria equivocado desconsiderar os fatores internos, posto ser também as condições materiais dos *campi* um fator de extrema relevância, todavia, torna-se mais difícil o êxito, mesmo com todo o esforço empreendido, se a decisão não for coletiva, participada.

GRÁFICO 3 Implantação do PROEJA: Modo de Escolha dos cursos



Fonte: Dados consolidados pela Pesquisa, 2015-2016

GRÁFICO 4 Implantação do PROEJA: Realização de Estudo de Demanda/Consulta à Comunidade



Fonte: A partir da compilação de dados consolidados da Pesquisa/2015-2016

Ao abordarmos a ampliação da oferta devemos levar em conta que esta decorre também de um estudo de demanda adequado que aponte cursos que sejam adequados às características da EJA. O estudo de demanda também foi apontado como um fator a ser melhor definido nas escolhas dos cursos.

Atualmente a mediação dessa ação é de responsabilidade da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN), conforme Resolução nº48 do CONSUP, de 17 de dezembro de 2014, que estabelece as normas e procedimentos referentes à criação, alteração, reformulação curricular e extinção de cursos da EPTNM de caráter presencial do IF Baiano. Nessa conjuntura, considerando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD – IBGE, 2014), podemos perceber que há clara necessidade de ampliação da oferta de vagas para a EJA, em virtude da explícita demanda apresentada:

Segundo a Pnad, a faixa etária com o maior percentual de pessoas frequentando a escola em 2014 foi a de 6 a 14 anos (taxa de escolarização de 98,5%), que corresponde ao ensino fundamental. O que chama a atenção, porém, é o fato de que, entre 2013 e o ano passado, **não se alterou o percentual de jovens que frequentavam a escola nem na faixa de 15 a 17 anos (84,3% dos jovens nessa faixa), nem na de 18 a 24 anos (30%), as faixas que equivalem ao ensino médio e ao nível superior, respectivamente.** [...] Como o ensino médio brasileiro sofre com problemas graves como evasão e defasagem idade-série alta, era para ter crescido esse percentual de frequência à escola na faixa dos 15 aos 17 anos se tivesse havido melhora significativa do fluxo educacional no país. **O mesmo vale para a taxa de escolarização na faixa dos 18 aos 24 anos [...]** Esse quadro de problemas para universalização do ensino médio [...] se reflete em outro ponto da Pnad: os níveis de instrução predominantes na população brasileira de **25 anos ou mais continuam sendo o ensino fundamental incompleto (32% da população) e o ensino médio completo (25,5%).** O IBGE destaca, porém, que caiu o percentual de pessoas sem instrução ou com menos de 1 ano de estudo, de 12,3% para 11,7%. (BRASIL/IBGE, 2014) (Grifos meus)

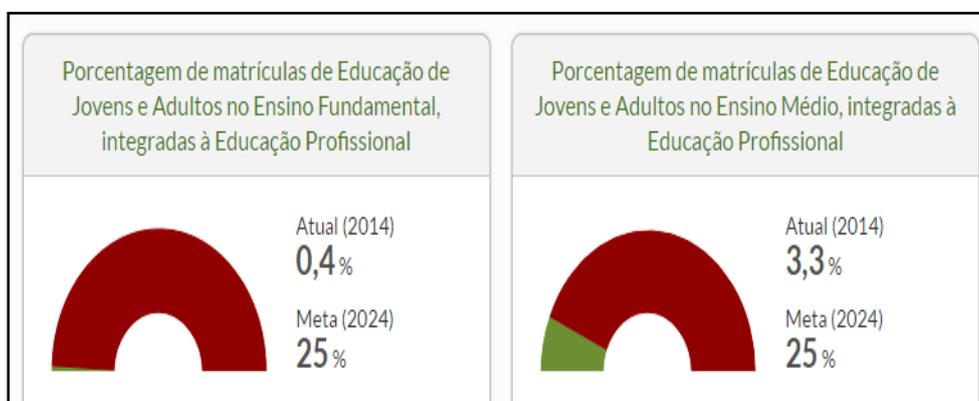
Essas informações desvelam o público potencial para EJA, uma vez que a defasagem idade-série promove a não regularidade do fluxo escolar, o que incorre na necessidade latente de oferta de turmas para a EJA, de modo que esse fluxo seja amenizado e/ou corrigido.

Em contrapartida, quando assistimos uma política de não ampliação das vagas em um cenário em que há um público explícito e carente de formação, desdobram-se mais questionamentos: Qual a qualidade dos estudos de demanda realizados, os quais não apontam este público? Tais estudos acontecem, de fato,

obedecendo as orientações de não direcionamento, em especial no domínio do IF Baiano? Quais as políticas de gestão acontecem em prol do cumprimento da função social para com este público em particular.

No intuito de reforçar esse movimento temos, além do aparato legal, a Meta 10 do PNE que visa “Oferecer, no mínimo vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014). Porém, segundo o Observatório do PNE, ainda estamos longe de alcançar tal meta, conforme Gráfico 5.

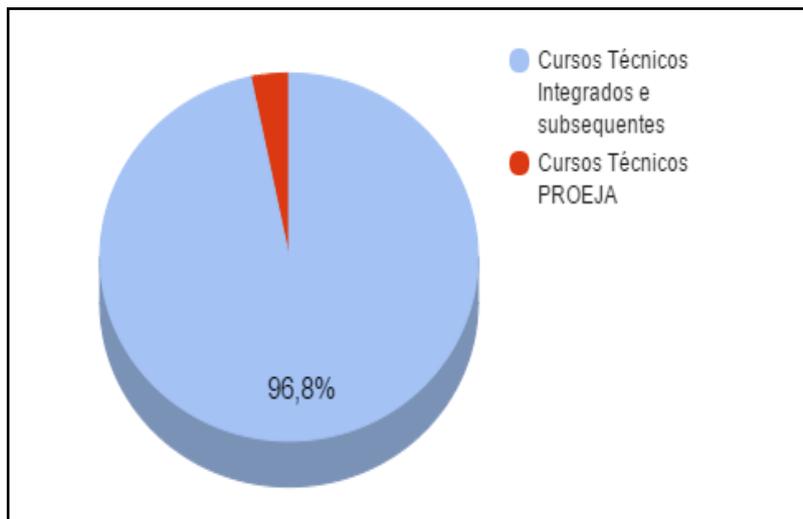
GRÁFICO 5 - Percentagens de Matrículas de EJA no Ensino Fundamental Integradas à EPT e de EJA no Ensino Médio Integradas à EPT



Fonte: Observatório do PNE/Todos pela educação – MEC/Inep/DEED/Censo Escolar, 2014

Esse contexto amplifica a nossa preocupação para com as políticas para a EJA, uma vez que as metas estão bem coerentes com a realidade da demanda de público potencialmente comprovada. Contudo, a realidade que se aloja no interior das instituições responsáveis por tal oferta, a exemplo do IF Baiano, urge por redimensionamentos no investimento na ampliação da oferta. Isso se justifica coerentemente se comparamos a nossa oferta de cursos para a EJA em 2014, com relação aos cursos técnicos, veremos que assim, como no cenário nacional, nossa oferta é muito inferior. No registro da oferta do ano de 2014, temos um percentual de 96,8% para cursos técnicos integrados e subsequentes e de apenas 3,2% para os cursos da EJA, como verificamos no Gráfico 6.

GRÁFICO 6 - Número de Vagas Ofertadas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em 2014



Fonte: Consulta ao PDI 2015-2019

Outro dado importante que merece destaque nesta discussão de Políticas para a EJA e que imprime necessidade de olhar para além das matrículas, diz respeito aos aspectos do *acesso, permanência e êxito*. Conforme Miranda (2015, p.144), fazendo referência ao PDI 2015-2019,

No IF Baiano uma das diretrizes fundamentais é a permanência e êxito do educando e acreditamos que essa diretriz está intimamente relacionada ao fazer pedagógico dos docentes, dentre outros eixos que compõem o *complexo* processo de ensino-aprendizagem. A cada ano é publicizado na esfera da instituição os Índices de Permanência e Êxito (IPE) dos educandos, os quais são obtidos a partir de uma interrelação de dados que envolvem o quantitativo de matrícula entre um período letivo e outro (permanência) e o quantitativo de matrícula e o índice aprovação dos educandos em um período letivo (êxito).

A autora assevera, ainda, que esses índices têm apresentados resultados bem fluidos - dos mais agravantes aos mais exitosos -, entre um *campus* e outro, entre um período letivo e outro e, também, entre um curso e outro, no domínio de cada *campus*, considerando ser o exemplo mais grave do que pode incidir com o baixo índice de permanência é a extinção de um curso, ratificando os exemplos já referidos do Curso técnico de Alimentos, ofertado na modalidade de EJA, pelo PROEJA, no *Campus* Santa Inês e, na ocasião, menciona o Processo de extinção já aberto um com pedido similar referente ao Curso Técnico em Informática ofertado pelo *Campus* Guanambi (MIRANDA, 2015, p.144).

Nesse sentido, considerando a importância de tais índices, ao buscar os dados referentes aos cursos do PROEJA para aqui apresentá-los, percebemos tanto

inconsistências, quanto ausência de dados de alguns *campi*, o que inviabilizou a compilação e, conseqüentemente, a divulgação.

Nesse compasso, considerando os desafios e possibilidades perante a conjuntura ora evidenciada, e com base empírica levantada no campo dessa pesquisa, elencamos as questões pontuadas com mais frequência quanto aos aspectos mencionados e, posteriormente, os relacionamos em três categorias - *Acesso, Permanência e Êxito* - que emergiram dessa análise. No Quadro 1 temos a compilação dos dados levantados.

QUADRO 1 Sugestões para Melhoria no Acesso, Permanência e Êxito nos Cursos da EJA

ACESSO	PERMANÊNCIA	ÊXITO
Processo seletivo adequado, com melhor divulgação e facilitação do processo de inscrição.	Suporte aos estudantes no turno noturno, assim como acontece nos cursos diurnos.	Estratégias de avaliação e recuperação da aprendizagem
	Exigência de contrapartida pelo pagamento de bolsa – Assistência estudantil.	
	Auxílio aos estudantes por meio de transporte e alimentação.	Nivelamento e monitoramento
	Assessoria para elaboração de material didático.	
	Acesso ao <i>campus</i> em horários alternativos para uso da biblioteca, laboratórios de informática, NAPNE e de organização das aulas etc.	Acompanhamento pedagógico dos estudantes

Fonte: Compilação categorizada de dados consolidados da Pesquisa, 2015-2016, apoiado em Moll (2009)

Essas informações, assim categorizadas, corroboram com relatos apresentados no decurso deste texto. À guisa de esclarecimento, encontramos a mesma categorização em Moll (2009, p. 135) que, sobre o Acesso, aponta que o retorno à escola, para quem está há muito afastado, não é algo simples, especialmente, pelas frustrações vivenciadas. Assim, para a autora,

É preciso modificar o consagrado e praticado [processo de seleção] verificando formas de acesso praticadas por instituições públicas de

ensino como o sorteio [...] o acompanhamento dos processos escolares anteriores [...] entre outras possibilidades que deverão ser criadas.

Sobre a *permanência*, a autora acena para reflexão sobre a falta de garantias de que o simples acesso implicará na permanência dos educandos e nos convida a

[...] prever estratégias para manutenção da continuidade da trajetória escolar: bolsas de estudo, alimentação, material didático e um conjunto de elementos que estimulem a permanência e garantam condições para acompanhar o processo escolar. O acesso às bibliotecas escolares e aos laboratórios de informática das escolas, inclusive nos finais de semana, deverá ser considerado, pois estamos tratando de trabalhadores que estudam e de estudantes que trabalham. (MOLL, 2009, p. 135)

Por fim, acessar e permanecer devem vir acompanhados da aprendizagem, sem a qual não teria sentido os investimentos anteriores. Sobre isso, Moll propõe

[...] a constituição de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem e o estabelecimento de estratégias de "recuperação de conteúdos estruturantes para a aprendizagem no curso escolhido são fundamentais, considerando-se o médio ou longo tempo de afastamento da escola, de suas linguagens e de seus rituais. (MOLL, 2009, p. 135)

Logo, além do acesso, precisamos considerar que,

Mais do que publicizar os Índices de Permanência e Êxito dos estudantes, é preciso que os resultados apresentados sejam utilizados como instrumento de reflexão da práxis formativa/formadora, uma vez que eles desvelam, também, o resultado da ação pedagógica do professor e da instituição, sinalizando as demandas de movimentos necessários. (MIRANDA, 2015, p.144).

Essa assertiva intensifica a preocupação quanto ao PROEJA, pois, quais movimentos podem ser efetivados sem dados consistentes e devidamente explicitados? Ressaltamos que foram analisados tanto Índices de Permanência e Êxito (IPE), divulgados nos veículos de comunicação Institucional, como documentos divulgados em mídias internas e externas.

Dessa forma, retomando as demandas elencadas pelo grupo de gestores do IF Baiano, expostas no Quadro 1, observamos que elas não estão distantes de um referencial teórico já existente nos cenários acadêmicos. Apesar disso, no decorrer de todo o período de oferta, apesar da ciência explícita na compilação dos dados constantes nesse Quadro, não há registro de ações que seriam necessárias e muito pouco foi debatido e, de fato, efetivado.

Além do leque de desafios, implícitos e explicitamente elencados, outros três itens levantados nos dados da pesquisa merecem atenção especial, por se tratar de ações que envolvem os *campi*; mas que, sobretudo, devem ser ações induzidas pela Reitoria, enquanto órgão gestor central. Um exemplo, que se apresenta como epicentro, por ser a mais citada, está a condição dos professores no que tange à formação e aceitação/participação do público, seguidas da ampliação da oferta de vagas para todos os *campi* e de estudo de demanda mais apropriado para a modalidade.

No que tange à questão dos docentes, em que no período da implantação dos cursos, reiteramos, foi colocada em primeiro lugar no rol das dificuldades, no relato de um respondente,

A rejeição foi quase que total ao Programa tanto por parte do corpo diretivo, quanto da maioria do corpo docente. Isso impediu que se estudasse a criação de um curso que contemplasse o público pretendido, bem como um plano de curso que atendesse as especificidades da EJA. (ROSA, questionário, 2015)

Nesse relato, temos as dificuldades apresentadas com ênfase nas dificuldades de receptividade do PROEJA, principalmente, pelo corpo docente, o que denota, desde então, a dificuldade para produzir uma oferta qualificada. Vale pontuar que, ao longo da trajetória dos cursos, em diversos outros relatos a formação dos professores aparece, também, como ponto crucial, um ponto que é reconhecido no cenário das discussões internas, bem como, temática de pesquisas na área, cujo principal foco é a ausência de formação para os múltiplos espaços de atuação que o contexto do IF Baiano encerra.

De maneira geral, o processo formativo docente, no IF Baiano, desde o ano de sua criação, tem sido discutido em diversas reuniões e encontros de equipes gestoras como uma temática que exige estudos e encaminhamentos a respeito da formação pedagógica dos docentes com foco na multiplicidade da atuação - cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, subsequentes e concomitantes; cursos superiores de Tecnologia, bacharelados, licenciaturas. Somado a isso, esses docentes atuam em cursos de Educação de Jovens e Adultos, além de cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, sendo, também, coordenadores em cursos ofertados na modalidade a distância. (MIRANDA, 2015, p.22-23)

Naturalmente, a formação voltada para a EJA era e é necessária a todo o corpo de servidores, visto tratar-se de serem todos profissionais da educação, respeitando as especificidades das áreas de atuação, aprofundando as temáticas quando fosse o caso. É sabido que, na maioria dos casos, os docentes não tiveram

formação adequada para lidar com o público da EJA, embora tenha havido momentos de formação, propiciados pelas unidades em diferentes formatos. Entretanto, questionamos: É possível, com um evento formativo pontual, modificar preconceitos tão arraigados? Que estratégias gestoras desenvolver para produzir alterações tão profundas numa visão de mundo que demonstra uma lógica excludente? O depoimento de outro partícipe, coadunando com as reflexões, ratifica que:

[...] É possível perceber isso nas conversas de corredores ou mesmo em reuniões, onde (sic), por muitas vezes, o PROEJA é chamado pejorativamente de Peleja (sic), denunciando o preconceito e discriminação que sofre pelos próprios integrantes da instituição [...] (ORQUÍDEA, questionário, 2016)

Moll (2009, p. 134), sobre a questão, diz que,

[...] entrar, permanecer e aprender implicam uma mudança de fundo, uma mudança no olhar do professor na direção do estudante para superação da profecia que se "autorealiza" e que produz no cotidiano da sala de aula olhares, falas, gestos que dão conta da descrença do professor em relação aos estudantes e à sua capacidade de aprender.

Essa talvez seja a questão mais complexa para se dar conta no processo de ofertas dos cursos, pois lidamos com um corpo de professores que, apesar da excelência no trabalho de um modo geral, os dados apontam que não realizam o mesmo trabalho nos cursos do PROEJA, como lemos no relato a seguir:

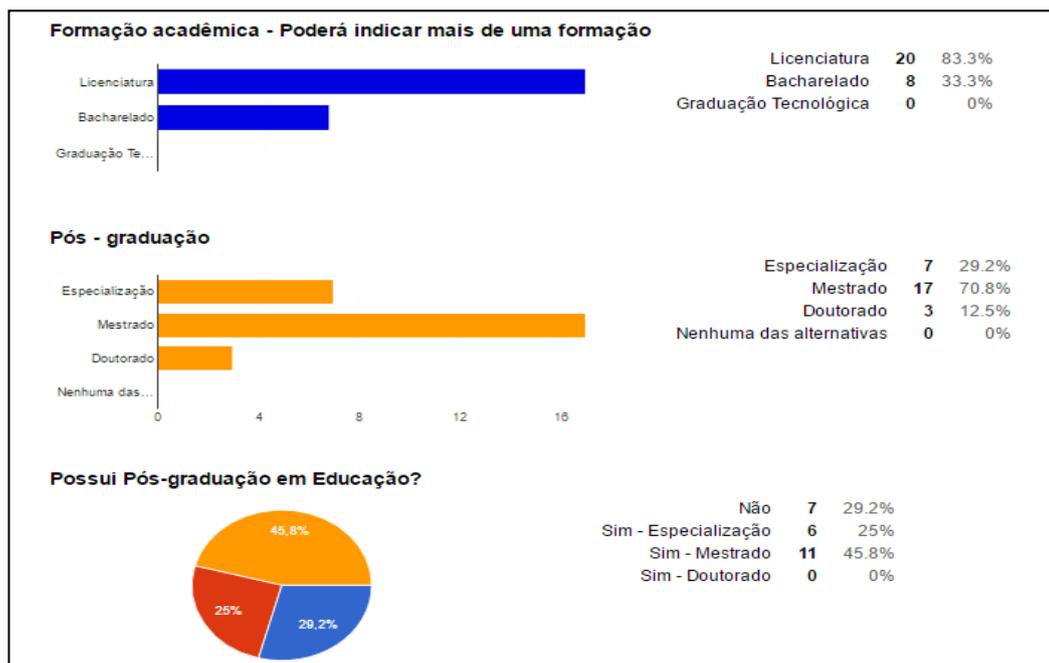
Muitos estudantes chegaram aqui com uma esperança, um sonho de acesso a uma educação de qualidade - tão propagada no âmbito dos cursos regulares - mas que não acontece quando se trata da EJA. Essa afirmação ganha respaldo no relato de um estudante da EJA que veio até o meu setor indignado/maravilhado por ter assistido aula de um de seus professores em uma outra turma – se referindo a uma turma de curso técnico integrado regular – onde (sic) percebeu que a postura, a dedicação, a forma de explicação e o trato com os alunos era muito diferenciada do que ele vivenciara com este professor em sua turma de origem. (LÓTUS, questionário, 2016)

Sem buscar generalizações ou culpabilizar os professores, essa é a questão preponderante sobre todas as outras, principalmente porque onde as ofertas de curso são mais bem-sucedidas a participação efetiva e engajada destes se mostra também essencial. Nas questões, entretanto, não aparecem distinções entre professores da formação técnica ou da área propedêutica. Essa questão remete a outro ponto da pesquisa, referente ao levantamento realizado, o qual assinala que a

maioria do quadro gestor possui formação em educação, entretanto esse fato não significou avanços nas questões da EJA.

Vejamos no Gráfico 7 o perfil gráfico de formação inicial e de qualificação dos respondentes gestores, com atenção à área de educação.

GRÁFICO 7 Perfil Gráfico de formação/Qualificação dos gestores do IF Baiano



Fonte: Informações sistematizadas no processo dessa pesquisa, 2015-2016.

Esse Gráfico apresenta informações sobre formação dos gestores – estes têm formação na área de educação. Embora não possamos afirmar que tal formação tenha contemplado a EJA de alguma forma, não podemos atribuir a essa justificativa a falta de investimento na EJA no âmbito do IF Baiano, uma vez que o fato de termos em nossos quadros professores com formação exclusivamente técnica.

Ainda hoje, os *Campi* com cursos voltados para a EJA são os que começaram a oferta ainda como Escolas Agrotécnicas, embora tenhamos, como sério agravante na esfera da oferta, o *Campus* Senhor do Bonfim, cuja oferta teve seu encerramento após a conclusão da primeira turma. A exceção neste aspecto, ocorrida já o ano de 2016, refere-se aos dois novos cursos implantados nos *Campi* Serrinha e Governador Mangabeira, que não foram contemplados no decurso desse estudo, por não contarem com dados consolidados, em virtude de se tratar de unidades com

recente oferta de curso, fora do recorte temporal da pesquisa. No Quadro 2 temos a oferta dos cursos no IF Baiano.

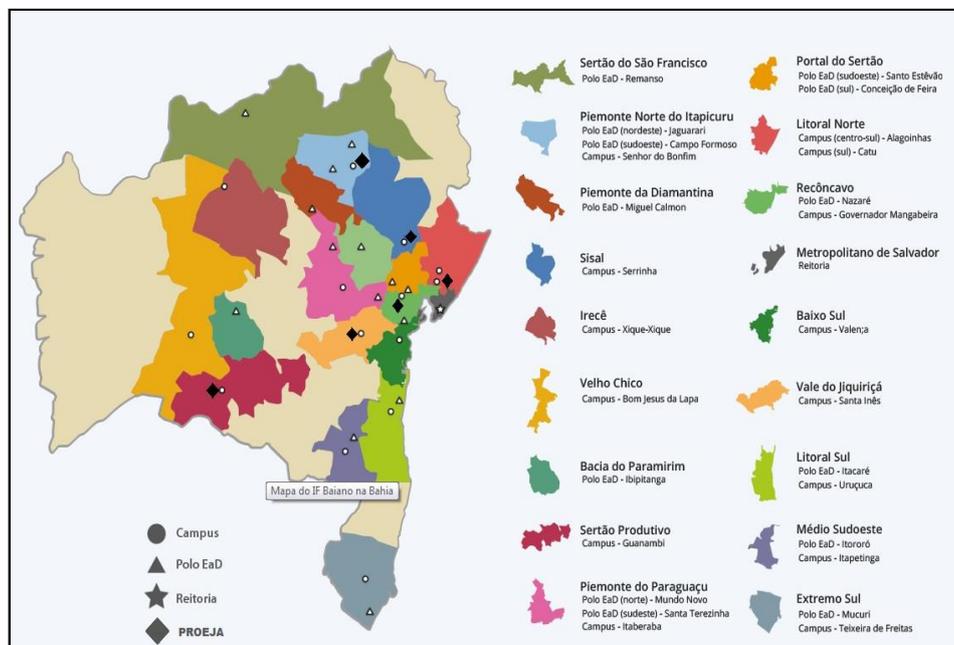
QUADRO 2 - Quadro de Oferta de Cursos do PROEJA no IF Baiano

CAMPUS	CURSOS	EIXO TECNOLÓGICO	PERÍODO	SITUAÇÃO
Catu	Téc. em Informática	Informação e Comunicação	2007 a 2010	Extinto
	Téc. em Cozinha	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2010 - atual	Em vigência
	FIC - Operador de computador	Informação e Comunicação	2010	Encerrado
	FIC - Cozinheiro Geral	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2010	Encerrado
	FIC -Serviços de restaurante e bar	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2010	Encerrado
Guanambi	Téc. em Informática	Informação e Comunicação	2007 - atual	Em vigência
Santa Inês	Tec. em Agropecuária	Recursos Naturais	2007 - 2008	Extinto
	Téc. em Alimentos	Produção Alimentícia	2009-2011	Extinto
	Téc. em Agropecuária ¹⁴ (alternância)	Recursos Naturais	2012 - 2015	Encerrado
	Téc. em Agropecuária (alternância)	Recursos Naturais	2016	Em vigência
Senhor do Bonfim	Curso Básico em Processamento De Carnes, Leites E Vegetais	Produção Alimentícia	2009-2011	Encerrado
Serrinha	Técnico em Agroindústria	Produção Alimentícia	2016	Em vigência
Governador Mangabeira	Téc. em Cozinha	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2016	Em vigência

Fonte: A partir da compilação categorizada de dados consolidados da Pesquisa/2015-2016

Em termos de localização, podemos verificar a oferta dos cursos na Figura 2, abaixo, onde estão os cursos ofertados pelo PROEJA.

FIGURA 2 – O PROEJA no IF Baiano



Fonte: Sítio institucional do IF Baiano (www.ifbaiano.edu.br). Nota: A indicação dos locais com oferta de cursos do PROEJA foi realizada pela autora.

Cumprir explicitar que, ainda que tenha havido o crescimento da oferta, até 2016, é ainda preocupante a situação da EJA no Instituto. A conjuntura dos dados apresentados revela um cenário tumultuado, pois embora haja uma pequena reação com a criação de novos cursos, não há uma clara definição de como, quando e com quais critérios será feita a ampliação da oferta. Nesses termos, sob a égide das asseverações de Machado e Oliveira (2011, p. 11), coadunamos com a ótica de que,

No que concerne ao campo da política pública, é improvável que ela se consolide a permanecer a estratégia de que basta ter um curso em cada *campi* para justificar que se está cumprindo um decreto, ou ainda que não cabe a ampliação de turmas nos cursos existentes. A questão é bem maior, ou a estratégia Proeja contribui para o repensar do papel social das instituições federais de educação profissional, ou de fato vai apenas significar mais um programa de governo, que esperando pacientemente cairá no esquecimento.

Essa conjuntura, reiteramos, potencializa a preocupação política com o efetivo cumprimento da função social da escola nos Institutos Federais, especialmente, do IF Baiano, pois após a organização multicampi, no período de 2008 a 2015, apenas

os *campi* oriundos do reordenamento das agrotécnicas continuaram a ofertar um curso de PROEJA; cada um, mantendo a garantia de cumprimento da obrigatoriedade expressa no Decreto, sendo que, embora os documentos institucionais e outros regramentos legais externos já orientem para a oferta não notamos, em termos de políticas internas, uma indução mais consistente que ampare e sustente os objetivos concernentes ao Documento Base do PROEJA.

Ressaltamos que no final de 2008, com a criação dos Institutos Federais, e conseqüente mudança na concepção das instituições federais de educação, ganha destaque a Lei de criação em que estão reservadas 50% das vagas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e nesse percentual estão incluídos os jovens e adultos. Ressaltamos que não há definição de um percentual que deve ser dedicado exclusivamente à EJA, ficando a cargo das instituições deliberar sobre tal questão e, mesmo assim, não há um direcionamento indutivo para a oferta em todos os *campi* da instituição. O Decreto que institui o PROEJA obrigava a oferta de 10% das vagas em 2007, com ampliação desse percentual nos anos seguintes. Partindo desse princípio, atualmente deveríamos ter uma oferta bastante ampla, mas não é o que ocorre.

Nessa confluência de ações locais para convergir com o que acontecia no cenário nacional, deparei sempre com um fazer complexo enviesado na integração da Educação Básica e Profissional Técnica e Tecnológica (EPTT) e a EJA constituintes de desafios políticos e pedagógicos ainda distantes do que se espera para a consolidação de uma EJA, compreendida e efetivada como direito e não como um favor social imposto por aparatos legais.

Nessa perspectiva, enfatizamos que é válido conhecer, analisar e compreender o decurso histórico da EJA no IF Baiano, observando as interfaces dos acontecimentos locais com o cenário das políticas nacionais, momento em que elevamos a atenção para os modelos organizacionais institucionais que se instauraram e foram reordenados ao longo da história até que chegássemos à atual estrutura, uma vez que isso permite-nos perceber com mais clareza os avanços e recuos da oferta da EJA ao longo dos anos no IF Baiano.

Um importante fator a se considerar é que, na medida em que as políticas nacionais vão induzindo ações de ampliação da oferta em EJA, o que se espera é que propostas, documentos, diretrizes sejam também emanados no seio da

instituição executora das ações mencionadas, de modo que, por meio de discussões, as concepções, os objetivos, os princípios sejam plenamente compreendidos, contextualizados e incorporados até que se transformem em práticas que consolidem o que foi inicialmente idealizado. Desse modo, buscamos delinear também o decurso do PROEJA no âmbito do órgão gestor máximo do IF Baiano – a Reitoria.

O IF Baiano em seu primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, referente ao período 2009-2013, Documento maior que orienta as políticas internas do IF Baiano da instituição, sem perder de vista as responsabilidades frente às políticas nacionais em consonância com as demandas emanadas dos *campi*, no âmbito da EJA, indicava que,

O IF deverá atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador. Para manifestar este compromisso, o Instituto assegurará a vinculação de um mínimo de 50% das vagas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio, preferencialmente, integrada ao ensino médio, de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e de cursos profissionalizantes para atendimento ao PROEJA, visando incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram excluídos do processo de democratização do conhecimento. (PDI, 2009-2013, p. 20)

Nota-se na leitura do Documento em epígrafe que apesar da menção a necessária oferta de cursos do PROEJA, não está claro o quanto dentro desse percentual será destinado à oferta de cursos pelo Programa. O período em que esse Documento esteve vigente aponta para a clara realidade da secundarização da EJA. Nesse documento, no tocante à EJA, especificamente ao PROEJA, previa a oferta de três novos cursos, todavia esta meta não foi cumprida a contento.

O documento sinalizava para a criação dos cursos Técnico em Panificação no *Campus* Senhor do Bonfim, Técnico em Cozinha pelo *Campus* Catu e o Técnico em Agropecuária no *Campus* Santa Inês, porém, a rigor, a proposta do PDI não foi atendida, uma vez que o *Campus* Catu tendo implantado o curso de Cozinha, extinguiu o anterior, em Informática. O *Campus* Senhor do Bonfim não chegou a ofertar o curso de Panificação e o *Campus* Santa Inês, cuja proposta referia-se a oferta de um curso que já havia ofertado anteriormente, todavia nessa nova oferta o fez utilizando a metodologia da Pedagogia da Alternância, com características peculiares, embora este curso também tenha substituído o curso de Alimentos,

extinto em 2011, ou seja, houve alteração, mas não ampliação da oferta com adição de novos cursos, mas apenas substituições.

No que concerne à gestão institucional do Programa, no âmbito da Reitoria, os cursos ofertados por meio do PROEJA encontravam-se sob a Coordenação Geral de Educação Básica e Profissional – CGES, que, apesar da assistência prestada, não poderia dar a atenção necessária à modalidade que abriga tantas peculiaridades, uma vez que a demanda dos demais cursos técnicos era volumosa. Segundo esse entendimento e com o aumento da oferta de cursos técnicos e a ampliação do quadro de profissionais na Reitoria, a PROEN desse Instituto, por meio da DPPE, identificou a demanda de criação de um espaço que se ocupasse da EJA mais detidamente, ainda no ano de 2011.

Efetivamente, esse setor responsável pela EJA começou a desenvolver diversas ações no decorrer de 2011 e 2012, porém, a formalização só veio a ocorrer em dezembro de 2012, com a instituição do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA. Esse Núcleo, porém, não fazia parte do regimento interno, sendo um ato da gestão daquele período. Nesse sentido, Machado (2008, p. 414) destaca que no MEC houve ação semelhante, mencionando a criação de departamento próprio para a EJA,

No campo da gestão das políticas educacionais, cabe ressaltar duas dentre as ações enumeradas; primeiramente o novo lugar que, em particular, a EJA vai assumindo no Ministério da Educação, a partir de 2004. Após ter passado oito anos do governo FHC (1995-2002) como uma coordenação geral dentro da Secretaria de Ensino Fundamental, o espaço que a EJA conquista com a criação do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, hoje Departamento de Políticas de Educação de Jovens e Adultos, na Secad, indica uma mudança em termos de priorização das ações voltadas para essa modalidade com um espaço próprio para as demandas da EJA. Essa mudança se expressa inclusive no fortalecimento dos gestores à frente do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja), no que concerne à coordenação mais efetiva das inúmeras ações que ocorrem dispersas no âmbito dos diferentes órgãos do governo federal e que são direcionados para jovens e adultos.

Assim como no Ministério, a partir da criação do NEJA, a modalidade passou a ter maior destaque dentro da PROEN e, conseqüentemente, na esfera do IF Baiano. Evidentemente, com base no contexto ora relatado, salientamos que a implantação do NEJA não se deu repentinamente, mas foi, sobretudo, resultado de uma necessidade visualizada após o desenvolvimento de um trabalho voltado para a EJA e a impossibilidade de negar a sua particularidade.

A concepção que moveu a criação do Núcleo foi a do fortalecimento da EJA no IF Baiano, por meio da organização dos dados e processos, acompanhamento, formação de professores e da equipe técnico-pedagógica, normatização, melhoria dos cursos já ofertados, ampliação das ofertas e aprimoramento do processo seletivo. O NEJA era responsável pelos cursos técnicos de nível médio para EJA (PROEJA Técnico); Formação Inicial e Continuada nas etapas do ensino fundamental e médio (PROEJA FIC) e pelas ações da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede Certific. As ações desenvolvidas pelo NEJA, entretanto, tiveram seu importante efeito diluídos face ao distanciamento da EJA das prioridades institucionais e das dificuldades no relacionamento com os *Campi*, cujo processo de comunicação não fluía, tendo sempre havido dificuldades para estabelecer um diálogo em virtude, também, da pouca receptividade quanto à modalidade. Além disso, tal comunicação não pode ser efetivamente consolidada, em virtude do pouco tempo de duração do setor.

Após a mudança da gestão no Instituto, em março de 2014, ainda no processo de adaptação e reconfiguração das ações, o NEJA foi desativado e assim permaneceu. Todavia, a EJA continua a ser alocada na Coordenação Geral da Educação Básica e Profissional.

Na análise documental direcionada ao PDI vigente, referente ao período de 2015 a 2019, aprovado em 2015, percebe-se a menção à EJA de forma mais ampliada, sem se limitar ao Programa, porém, entendendo que a oferta se dá por meio do PROEJA. O mencionado Documento traz alguns dados sobre as matrículas, entretanto não é possível estabelecer um panorama claro, pois não estão no mesmo padrão para todos os *Campi*. O que chama a atenção também é a ausência de metas claras para a ampliação dos cursos para a EJA pelos *campi* já ofertantes, bem como da definição de ações estratégicas para ampliação da oferta pelos demais *Campi*. Entretanto, o documento aponta para o que seriam os desafios para a EJA no IF Baiano,

Desafios estes que vão desde as dificuldades de leitura, escrita e das quatro operações básicas da matemática, perpassando pela falta de identificação com o curso, evasão e retenção devido às dificuldades em acompanhar os conteúdos, falta de condições financeiras por serem arrimos de família e impossibilidade de arcar com as despesas com transporte. (PDI – IF Baiano, 2015-2019, p.68)

Ao passo que apresenta os desafios, o mesmo documento sinaliza possíveis soluções,

o IF Baiano investirá na capacitação em serviço dos professores, sobretudo daqueles que atuam na EJA, e em sistemas de nivelamento e monitorias para todas as modalidades, bem como na aquisição e elaboração de recursos didáticos que facilitem a aprendizagem. Além disso, será considerado, na organização curricular desses cursos, o perfil e a realidade dos estudantes, viabilizando itinerários formativos para verticalização dos estudos e inserção qualificada no mundo do trabalho. (PDI – IF Baiano, 2015-2019, p.68)

Entretanto no tocante às metas de ampliação de vagas percebemos que as propostas de ampliação seguem uma lógica distinta. De antemão, podemos visualizar no Quadro 3 um recorte do trecho do documento original em que o percentual de estudantes matriculados na EPTNM visa atingir os 50% das matrículas, enquanto que o do PROEJA é apenas de 6%, ao final da vigência do documento.

QUADRO 3 Metas para expansão da Oferta de cursos da EPTNM e PROEJA, no IF Baiano – 2015-2019

PERSPECTIVA: ESTUDANTES E SOCIEDADE						
Objetivos estratégicos	Indicadores intermediários	Metas intermediárias				
		2015	2016	2017	2018	2019
4. Expandir a oferta de cursos e vagas EPT.	Percentual de alunos matriculados no EPTNM por <i>Campus</i> .	35	45	46	48	50
	Percentual de alunos matriculados no PROEJA por <i>Campus</i> .	2	2	5	6	6

Fonte: IF BAIANO/PDI (2015, p.48)

Na análise, destacamos um equívoco ao considerar o PROEJA fora da EPTNM, sendo que a oferta pelo Programa refere-se a cursos da EPTNM, cuja distinção é apenas de público – voltado a jovens e adultos. Por outro lado, o percentual de vagas em separado demonstra que além das vagas para o ensino regular, teremos também a oferta para a EJA, o que podemos avaliar, em certa medida, positivo, uma vez que reforça que o PROEJA deverá ter, sim, suas vagas reservadas.

Entretanto, o percentual pretendido ao final do período de vigência do documento – cinco anos – não chega sequer aos 10% propostos inicialmente do

Decreto para o ano de 2007, cuja orientação legal é de que deveria ser superado nos anos seguintes. Se consideramos que a Lei de criação dos Institutos determina que 50% das vagas serão destinadas a EPTNM, considerando os cursos nas suas formas integrada, concomitante¹⁵, subsequente e para a EJA, teremos, em uma divisão simples que considera apenas a distribuição de vagas, no mínimo, cerca de 17% das vagas para cada forma de oferta. Evidentemente, não é dessa maneira que se define o percentual de vagas, posto ser a demanda de cada região o primeiro fator a ser levado em conta, contudo podemos perceber que a EJA, permanece prejudicada.

Registre-se que há uma maior preocupação com as questões da EJA e um maior cuidado na abordagem dos problemas nesse campo no *corpus* do PDI atual em comparação ao documento anterior, porém ainda está distante da realidade demandada pela EJA e muito aquém das suas necessidades.

Percebemos, outrossim, alguns movimentos da gestão atual que sinalizam melhorias necessárias ao contexto da EJA no IF Baiano, a exemplo da elaboração de Política Institucional para a EJA no IF Baiano – documento este em fase de elaboração por um grupo de servidores com atuação e pesquisa sobre a EJA, coordenado pela CGEBP – e o aumento da oferta de vagas em dois *Campi* distintos dos iniciais. Lembrando que mesmo com esse último movimento, a meta inicial de oferta proposta no PDI vigente para os dois primeiros anos não foi alcançada.

A cada reflexão feita sobre as políticas da EJA no IF na tentativa de responder às questões que norteiam a pesquisa, outras inquietações surgem: Como o IF Baiano pretende ampliar a oferta da EJA, sem perder de vista a qualidade dos cursos já ofertados? A ampliação da oferta é a meta real a ser alcançada ou a melhor via seria repensar a qualidade dos cursos já existentes? Quais as ações necessárias junto aos demais *Campi*, no sentido de viabilizar a expansão qualificada da oferta, não só em número de vagas, mas também na extensão territorial do Estado?

Ainda no campo dos desafios inerentes à EJA, acrescenta-se, também, a prevalência de ideias arraigadas presentes no discurso de professores e gestores, por considerar que o programa teria sido imposto via decreto, mesmo quase dez anos depois, juízo esse que circula na preponderância da ideia de que o acesso do

¹⁵ O IF Baiano, em sua Organização Didática, optou por não ofertar cursos na forma concomitante.

PROEJA nos IF diminui a qualidade dos Institutos, tornando negativa a sua imagem. Essa ideia põe em xeque a intenção intrínseca ao PROEJA quando utilizada “como base de ação estratégica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica [...] de lançar mão de sua excelência e qualidade de escola pública a ser colocada ao alcance da formação dos trabalhadores” (MACHADO; OLIVEIRA, 2011, p. 6).

Ocorre que o epicentro de uma política para a consolidação dos direitos não pode se basilar apenas na aceitação, por imposição, de ceder o espaço para que o programa aconteça, sem a abertura para a construção de um sentimento de posse/pertença no campo da responsabilidade, de modo a superar o estranhamento diante do público-alvo. Isso conflui com os dizeres de Machado; Oliveira (2011) quando afirmam que:

Não é possível olhar estes resultados sem retomar o contexto de constituição histórica das instituições públicas, que ao longo da educação brasileira foram assumindo o papel de formadoras dos trabalhadores. Esta retomada evidencia que há uma cultura institucionalizada nos institutos federais que, contraditoriamente, nascem para atender à formação dos trabalhadores pobres e se transfiguram em espaços de excelência que vivem um estranhamento diante do público-alvo de sua ação formadora atual, ou daquele que o deveria ser. (MACHADO; OLIVEIRA, 2011, p. 6)

Todo o elucidado apresenta-se como um constructo reflexivo que nos convida ao entendimento de que por mais que tenhamos uma estrutura de excelência, com professores dotados de formação em nível de excelência e com equipação e condições materiais também deste nível, nada disso adianta se as políticas, embora tão bem elaboradas e com objetivos que, de fato, são convergentes com as demandas sociais, não tem seu fulcro de efetivação pautado em uma epistemologia do educar construída por um coletivo que acredita na educação de qualidade como direito.

A ausência de uma postura epistemológica clara e multirreferencializada, dentro de um espaço como o IF Baiano que tem uma oferta verticalizada – desde o nível médio até os mais altos níveis acadêmicos – promove um caráter exaustivo de seu fazer cotidiano educacional, uma vez que muito se caminha, mas pouco se sabe para onde vai.

Assim, fomentar o debate, chamar atenção para pontos relevantes de discussão, indicar caminhos conducentes de tomadas de decisões menos autoritárias e mais coletivas, torna-se proposta latente neste trabalho. Enfim, mais do

que um desafio político, administrativo ou pedagógico, um fazer coerente, significativo e socialmente válido no âmbito do PROEJA, constitui-se um desafio de base epistemológica em prol de um *lugar* para a EJA nas políticas institucionais do IF Baiano.

GESTÃO EDUCACIONAL EM EJA: das macro concepções às práticas do fazer local

Organizar uma instituição educacional para o seu pleno funcionamento e cumprimento de seus objetivos sociais requer uma visão que compreenda todo o processo, todas as dimensões desse fazer. Atribuímos, então, à gestão o papel de desenvolver essa articulação, assim constituindo-se em dimensão fundamental na atividade educativa executada pela escola, posto que, consoante com as ideias de Paro (2010), trata-se de mediação que possibilita ao trabalho se realizar da melhor forma possível.

Ressaltamos que a realização dessa mediação transcende os aspectos administrativos, no sentido restrito do termo, para ceder espaço a um processo de gestão que articula educação à formação humana, considerando a macrodiversidade que o ser humano engloba, integrando os múltiplos saberes e as múltiplas referências que a construção do conhecimento requer. Assim, Educação, gestão administrativa, gestão pedagógica passam a ser aqui entendidos como conceitos imbricantes no âmbito da gestão, em especial quando essa é concernente ao contexto institucional escolar, que acreditamos ser o espaço onde se materializa os fundamentos mais gerais da gestão educacional.

À guisa de aprofundamento e localizações, alguns conceitos precisam ser esclarecidos para que compreendamos sua conotação no contexto temático que ora se discute. Nesse ínterim, concebemos a escola como espaço educativo e, mais do que isso, como “lócus privilegiado de produção e apropriação do saber” (DOURADO, 2007, p.923). Lugar de desenvolvimento de atividades sistematizadas, cujo objetivo precípua é a efetiva aprendizagem dos estudantes. Esse é o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer prática educativa: o funcionamento da escola deve sempre ser organizado no sentido de propiciar a aquisição de saberes acumulados pela humanidade. Para a consecução desse objetivo, diversas ações precisam ser realizadas de forma articulada.

Nesse contexto, questiona-se: quem deve garantir que a Instituição funcione considerando as necessidades de seus estudantes? O funcionamento da escola faz parte do trabalho do gestor escolar e sua equipe – ela (escola) deve estar limpa, as salas arrumadas, os setores funcionando regularmente, a coordenação pedagógica deve estar pronta a auxiliar e acompanhar o professor em seu planejamento e

execução, a secretaria deve estar pronta para organizar a documentação dos estudantes, o refeitório precisa ter uma cozinha adequada e com os materiais necessários ao desempenho das atividades dos funcionários responsáveis. Além dessas questões, não podemos perder de vista o imbricamento entre as instituições escolares, a legislação e as normas que as regem e orientam e o contexto social em que esta se encontra inserida.

Considerando isso, tais ações não serão efetivadas pelo gestor, mas é de sua responsabilidade organizar o pessoal responsável por executá-las, bem como buscar garantir as condições materiais para tal efetivação. Estas podem parecer simples e, aparentemente, não guardar nenhuma especificidade ou conter nenhum segredo. Porém, não se pode desconsiderar que todas essas ações estão enredadas em concepções de educação e estas, por sua vez, são definidoras dessas ações. O modo como o gestor pensa a formação dos homens e mulheres, estudantes dessa escola, como concebem estes estudantes e como atua na sociedade vai se refletir em suas práticas e no estabelecimento de um ambiente escolar mais ou menos propício à formação desses atores. Nesse sentido, Lück (2009, p. 15), afirma que “a ação do diretor escolar será tão limitada quanto limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola”.

Diversas são as conceituações para gestão escolar, bem como é possível encontrar a coexistência dos termos administração e gestão escolar. As distinções entre os termos são encontradas devido às origens da gestão escolar, no campo da administração geral. As escolas de administração influenciaram sobremaneira no modo como se forjou e como ainda hoje é conduzida a gestão escolar.

A partir do exposto, como campo de atuação, asseveramos que o trabalho da gestão institucional, no âmbito escolar, está nas esferas administrativas e pedagógicas, mas também políticas. Nesse sentido, encontro em Lück (2009, p. 23) a seguinte compreensão de gestão em que,

[...] como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento, a partir de práticas educacionais participativas que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se

tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos.

Ademais, a atuação da gestão na esfera educacional incide em dois tipos de estrutura, segundo Veiga (2002): a *administrativa* e a *pedagógica*. A *estrutura administrativa* compreende a gestão da estrutura financeira, física, bem como de pessoal, além de equipamentos, mobiliário, material didático, limpeza, entre outras. Já a *estrutura pedagógica*, compreende as interações políticas, as questões de ensino e aprendizagem, bem como as curriculares.

Coadunando com o proposto por Veiga (2002), ainda que num sentido mais amplo, Sander (2002, p. 10) propõe que a gestão educacional se dá nas Instituições em três níveis ou dimensões, a saber: *analítico-pedagógico*, *organizacional* e *político*. A dimensão *analítico-pedagógico* refere-se aos processos de ensino e aprendizagem; a dimensão *organizacional* refere-se a estrutura e funcionamento da instituição; e a dimensão *política* diz respeito às relações entre a instituição educacional e o entorno. São sobre essas estruturas/dimensões que a gestão aqui tematizada deve incidir, sendo esta,

[...] uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p. 23).

A abordagem de Paro (2010) traz como conceito inicial, a “administração como a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2010, p.25). Sobre esse argumento, alerta para o seu caráter de síntese, em que se pode pensar em administração pública, privada, hospitalar, escolar, além da administração dos setores, das atividades-fim, atividades-meio, etc. Seguindo esta linha de pensamento, o autor volta-se à gestão destinada à educação e destaca que há uma ideia impregnada no senso comum de que a gestão administrativa, no contexto da educação, deixa de fora o pedagógico, porém as práticas pedagógicas e administrativas não são mutuamente excludentes, ao contrário:

Embora sirva ao propósito de tornar clara a distinção entre a atividade pedagógica propriamente dita e as atividades que a esta servem de pressuposto e sustentação, tal maneira de tratar o problema acaba por tomar as atividades pedagógicas e administrativas como mutuamente exclusivas — como se o administrativo e o pedagógico não pudessem coexistir numa mesma

atividade —, encobrindo assim o caráter necessariamente administrativo de toda prática pedagógica e desconsiderando as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especificamente à educação (PARO, 2010, p. 766).

Para os fins a que se destinam a escola, as atividades-meio estão imbricadas às atividades-fim, estando aí a importância da gestão, enquanto visão ampliada de administração¹⁶, como mediação, conforme sustenta Paro (2010).

De acordo com esse conceito mais abrangente de administração, a mediação a que se refere não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado) (PARO, 2010, p. 765).

Elucidamos que a presença dos termos *administração* e *gestão* se deve à compreensão de que alguns autores utilizam o termo administração para se referir a processos que na perspectiva adotada neste intento, entendemos como processos de gestão, entretanto, manteremos o termo, conforme mencionado pelo autor.

Nesse propósito, Cunha (2012, p. 36-37) explica que, a partir da década de 80, a crise política na sociedade brasileira impulsionou mobilizações sociais em favor do processo de democratização. Segundo o autor, a luta por uma educação pública de qualidade também se intensificou no debate político dos movimentos sociais e sociedade civil organizada, e na defesa da perspectiva democrática no campo da administração educacional. Nessa linha de raciocínio, ele afirma que:

[...] a partir desse período, educadores, buscando se distanciar dos sentidos atribuídos ao termo administração escolar, passaram a utilizar o termo gestão como uma forma de atribuir novos significados que melhor representassem a área, envolvendo o aspecto das relações interpessoais (CUNHA, 2012, p.37).

Sob essa configuração, o mesmo autor acrescenta que o termo gestão indica:

[...] uma tentativa de superação do caráter técnico, pautado na hierarquização e no controle do trabalho por meio da gerência científica, que a palavra administração (como sinônimo de direção) continha. Neste caso, sua substituição pelo termo gestão pode significar a adoção de uma nova lógica na organização do trabalho, cujo pressuposto seria evidenciar os aspectos políticos inerentes aos

¹⁶ O termo *administração* utilizado no decurso deste texto, quando mencionado por Paro (2010), Barroso (2005) e Sander (2007), nós o tomamos com a mesma denotação de Gestão, considerando a compreensão ampliada que imbrica o administrativo, o pedagógico e o político.

processos decisórios (CUNHA, 2012 *apud* ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p.75).

Fortalecendo o debate, Barroso (2005), tomando como base o trabalho de diversos autores, propõe três grandes períodos em que se pode dividir as teorias da Administração Educacional. O primeiro período seria do início do século XX até meados dos anos 1950 e é fortemente marcado pelos trabalhos de Taylor, Fayol, Bobbit e as técnicas da gestão científica das empresas. O autor considera esse período como de fraca fundamentação teórica.

O segundo período é nominado de “*New Movement*”. Iniciou nos anos 1950 e durou até os anos 1970. Propunha, não uma reação à teoria anterior, mas sim, uma teoria da administração da Educação, por considerar a ausência de uma no período anterior. Assim, constitui-se na “primeira tentativa de construir um quadro teórico próprio para a Administração Educacional” (BARROSO, 2005, p.36). Já o terceiro período que perdura até os dias atuais, é marcado pela crítica ao *New Movement* e sua concepção positivista de ciência da Administração e pela apresentação de propostas alternativas. Nesse período, ocorreu um “turbilhão intelectual”, o que explica o “forte pluralismo teórico e metodológico” que encontramos hoje na Administração Educacional (BARROSO, 1995, p.40).

Sander (2007), ao retomar a trajetória da administração escolar, pontua os seguintes enfoques: normativo, tecnocrático, comportamentalista e de abordagem contemporânea. Segundo ele, dos enfoques derivam quatro modelos de gestão com base nos critérios de principais de desempenho administrativo, estabelecendo a seguinte relação:

É assim que a fase organizacional da era republicana deu origem ao modelo de administração para a eficiência econômica. Da fase comportamental é possível derivar um modelo de administração para eficácia pedagógica. A fase desenvolvimentista forneceu valiosos elementos para a construção de um modelo de administração para a efetividade política e, finalmente, o legado da fase sociocultural da história republicana é o modelo de administração para a relevância cultural (SANDER, 2002, p. 73-74).

A *Fase Organizacional* está fundamentada, segundo Sander (2007), nos princípios da Administração Clássica, tendo buscado na Europa e nos Estados Unidos, os elementos teóricos para sua ação, com base na Administração científica de Taylor, na Administração geral e industrial de Fayol (1916) e Administração burocrática concebida por Weber (1947), na Alemanha. Na administração do Estado

predominava o enfoque tecnoburocrático e na educação “este enfoque se manifestou na combinação da pedagogia com o pragmatismo (SANDER, 2007, p. 28)”. Nesse período, também autores brasileiros iniciaram seus estudos nesse campo, a exemplo de Benedicto Silva, Wagner Estelita de Campos e Beatriz Marques de Souza Warlich, todos influenciados pela escola clássica de administração. Entretanto, conforme destaca Sander:

Por outro lado, muitas vezes, os modelos universais importados de ultramar somente se cumpriam parcialmente, fato que se deve à sua falta de adequação à realidade cultural e política do país e à sua reduzida atenção à dimensão humana da administração. Ou seja, a falta de atenção à dimensão humana da administração em termos de identidade e experiência subjetiva e intersubjetiva e a insuficiente relação com a idiosincrasia e as possibilidades concretas da sociedade brasileira destacam as limitações da administração pública e da gestão da educação da fase organizacional. (SANDER, 2007. p. 36-37)

Apesar das críticas tecidas, o autor considera que a fase organizacional foi crucial para o desenvolvimento da Gestão da Educação no Brasil. A fase seguinte, ainda de acordo com Sander(2007), é a *Fase Comportamental*. Nesse contexto, iniciou-se um movimento no Brasil contrário às teorias da escola clássica de administração, buscando um resgate da dimensão humana havendo, nesse momento, uma supervalorização da psicologia e psicologia social nos estudos do comportamento administrativo de setores públicos, empresariais e educativos.

A fase seguinte, denominada pelo autor de *Fase Desenvolvimentista* tem como contexto de desenvolvimento o período pós segunda guerra. A concepção de gestão visava à reconstrução dos países afetados diretamente pela guerra e propunha um novo modelo, o da administração para o desenvolvimento por acreditar que os modelos tradicionais, até então existentes, não dariam conta das necessárias transformações que os países atingidos precisavam. No Brasil, o enfoque foi utilizado buscando a modernização da administração pública.

No campo da educação e sua administração, o enfoque desenvolvimentista inseriu-se no poderoso movimento internacional da economia da educação e suas áreas correlatas, como a formação de recursos humanos para o desenvolvimento, as teorias do capital humano e do investimento no ser humano e suas taxas de retorno individual e social (SANDER, 2007, p. 45).

Nesse período, surgiu o planejamento da educação e esta foi consagrada como fator de desenvolvimento econômico e meio para ascensão social, contudo, com algum tempo, os fatos demonstraram que apesar do planejamento e

investimentos na educação, não se alcançara o crescimento e o progresso almejados.

Por fim, Sander (2007) apresenta a *Fase Sociocultural*, cuja principal característica foi o movimento de negação dos pressupostos das fases anteriores, em nome da valorização da realidade brasileira como ponto central para a administração. O autor coloca que:

Durante toda a etapa sociocultural, os intérpretes do enfoque de ciência social aplicada nos estudos de administração da educação procuraram responder às exigências e peculiaridades econômicas, políticas e culturais do Brasil. Para alcançar esse objetivo, observou-se, ao longo desse período, um renovado esforço para conceber modelos de administração da educação à luz da perspectiva política e cultural do Brasil (SANDER, 2007, p. 58).

O autor remete ao contexto histórico em que se desenvolveu a gestão da educação para reforçar que os desafios são inúmeros e que requerem renovados esforços para o seu enfrentamento. Trazendo a perspectiva de gestão mais consoante com os propósitos pós período de redemocratização, Libâneo (2008), apresenta ainda outras duas concepções sobre a gestão educacional: a científico-racional e a sociocrítica, com o fito de agrupar os modelos de gestão implantados no âmbito da educação brasileira. Segundo o autor, a concepção científico-racional, considerando a sua forma de operacionalização no âmbito escolar, pode ser assim apresentada:

As escolas que operam nesse modelo dão forte peso à estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, à hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento, com pouca participação das pessoas (LIBÂNEO, 2008, p. 120).

Nesse modelo, a instituição educacional, segundo o autor, é uma realidade neutra e objetiva, sendo, portanto, passível de planejamento, organização e controle, visando lograr melhores índices de eficiência e eficácia, e o trabalho é desenvolvido dessa forma: “A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vem de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários”(LIBÂNEO *et al*, 2007, p. 323).

Em contrapartida, na concepção sociocrítica, o autor propõe que:

A organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos, os pais. Vigoram formas

democráticas de gestão e de tomada de decisão (LIBÂNEO, 2008, p. 120-121).

Conforme podemos observar, no segundo modelo, a participação de todos os atores é fundamental para que as ações da escola aconteçam. Os interesses e objetivos devem ser comuns e as decisões tomadas coletivamente.

Esse modelo de gestão está preconizado também na LDB 9.394/1996, em seu artigo 14, cuja menção é feita à gestão democrática:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Todo o mencionado, aliado à discussão engendrada até então neste intento no campo da EJA, tanto no cenário nacional, quanto no cenário do IF Baiano, é conducente de uma necessária reflexão sobre como se efetivam tais concepções de gestão no âmbito da gestão educacional para a EJA.

O acolhimento dos estudantes, desenvolvimento da autonomia, autoestima, formação contextualizada, adequação dos tempos e espaços escolares e a participação destes no processo de formação são fundamentais para o desenvolvimento de seu percurso formativo.

Em um contexto mais amplo, tal qual ocorre nos Institutos Federais de Educação, além das ações mencionadas, acrescentamos a indução de políticas internas que garantam o desenvolvimento profissional dos docentes e dos técnicos administrativos e pedagógicos para que o ciclo da ação gestora se efetive com qualidade.

A questão suscitada remete às ponderações na esfera da EJA, mais detidamente no âmbito do PROEJA, no IF Baiano, em que é notável que o IF Baiano não tem obtido o êxito esperado no contexto dessa modalidade educativa, entretanto apresentando variações acerca das ofertas. Essa situação nos induz a refletir se estariam os nossos *campi* alinhados com os reais princípios da gestão, aplicados à EJA.

Com efeito, não existem duas “gestões educacionais” ou, mais detidamente, duas gestões escolares, uma para a EJA e outra para os demais cursos ofertados nos *campi*; existe a gestão, mas sendo ela “utilização racional de recursos para a

realização de fins determinados” (PARO, 2010, p. 25) quando se trata de EJA, devemos priorizar o atendimento a determinadas características peculiares da modalidade, a fim de realizar um melhor trabalho.

Para efeito de entendimento dos processos de gestão, é importante ter claro para quem se destinam as suas práticas. Em nosso caso, atentamos à modalidade EJA, o qual na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, é assim apresentado:

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

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

Conhecer o público-alvo para planejar as ações gestoras com o fito de assegurar as preconizações da LDB e dos demais documentos orientadores para essa modalidade é de suma importância, lembrando que, para Oliveira (1999, p. 59), o público-alvo da EJA não é definido apenas por uma questão etária, mas, sobretudo por uma questão cultural, afirmando ainda que:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. [...] E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal.

Nessa perspectiva, atentos às sinalizações para uma Gestão Educacional em EJA de qualidade, Soares e Vieira (2009, p. 158) argumentam que,

O campo da EJA atende jovens e adultos que, não tendo tido o acesso e/ou permanência na escola, em idade que lhes era de direito, retornam hoje, buscando o resgate desse direito. Nessa perspectiva, lida com sujeitos portadores de trajetórias escolares truncadas e que se encontram enredados em teia mais ampla de vulnerabilidade social. Esses sujeitos, ao mesmo tempo em que vivenciam processos de exclusão social, materializados em processo de segregação cultural, espacial, étnica e econômica, experimentam, cotidianamente, o abalo de seu sentimento de pertença social e o bloqueio de perspectivas de futuro social.

Abrigados por estas reflexões, contextualizando as macro-concepções de gestão para o contexto da temática e do campo pesquisados, é preciso compreender qual o sentido da formação, qual a aspiração do IF Baiano e de seus *campi* e para quem está direcionado seus esforços. Não é possível, então, compreender as práticas desenvolvidas na instituição, notadamente, nos casos de oferta dos cursos para a EJA, sem refletir com qual projeto de sociedade estamos comprometidos no sentido de sua construção.

Põe-se em destaque que é a partir do projeto de sociedade que almejamos, que devemos pensar em nossa participação, embora limitada, como escola/como espaço educativo, frente à formação do cidadão necessária à construção desse projeto. Dessa forma, em função da amplitude de nosso público e das práticas possíveis de realização em uma instituição educacional, buscamos um recorte para a gestão da educação no IF Baiano, no contexto da EJA, destacando as ações institucionais adotadas nos *Campi*. Vale dizer que Silva, Bonamino e Ribeiro (2000, p.368) destacam:

As estatísticas e a pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil mostram que os baixos níveis educacionais da população jovem e adulta são produto não apenas das condições sociais e econômicas que dificultam o acesso da população de baixa renda à escola, mas também de fatores intraescolares que comprometem a aprendizagem e desestimulam a permanência dos jovens e adultos nos programas a eles destinados.

Mas, afinal, quais seriam então esses *fatores intraescolares a que os autores se referem*? Esta questão remete à responsabilidade das escolas na oferta de cursos para jovens e adultos. A partir do entendimento da perspectiva de trabalho a ser desenvolvida e para que público ele se destina, devemos verter os nossos esforços, buscando ampliar nossa compreensão de quais condições são necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem quando falamos do estudante jovem e adulto, o qual não está em busca de formação para inserção no mundo de trabalho, pois já faz parte dele e que, também, já traz concepções e marcas de uma vida; jovem e adulto esse que tem uma família para se co-responsabilizar ou muitas vezes é o único responsável, lidando com a problemática de que a necessidade de produção da vida, muitas vezes, os obrigam a interromper, sempre que necessário, o percurso de formação escolar.

O horizonte que se busca para a Gestão educacional da EJA, é a produção de meios de qualificação das ofertas, de tal modo que o domínio das condições

técnicas, que propiciem o desempenho profissional adequado na área de formação sejam levados em consideração, mas também seja priorizada uma formação que permita ao estudante da EJA compreender a realidade na qual está inserido, potencializando a sua condição de ator social.

Nesse esboço, ressaltamos que o Documento Base do PROEJA (2009) elenca orientações para a oferta dos cursos, considerando os aspectos operacionais tais como modalidade de oferta, público alvo, processo seletivo, recursos humanos, monitoramento e avaliação, bem como, considerando aspectos pedagógicos como a organização curricular, organização de tempos-espacos e a formação de professores. Os aspectos referidos fazem parte do escopo da gestão educacional, já referidos.

A partir da discussão sobre projeto de sociedade, papel da escola e da gestão dos espaços escolares, com o foco nos estudantes da EJA, é que nos questionamos sobre que concepções e, conseqüentemente, que práticas de gestão vêm se ancorando o IF Baiano, para, somente a partir da compreensão aprofundada e contextualizada de tais concepções e práticas, ousarmos propor alternativas significativas e válidas.

A gestão no modelo organizacional do IF Baiano: em busca de espaços institucionais para a EJA

As organizações educacionais, por se valerem de atividades essencialmente humanas, não acontecem dissociadas de um contexto que acolhe dimensões de cunho cultural, histórico, econômico e social mais amplas, as quais são responsáveis pela organização do fazer dessas instituições.

Desse modo, antes de mencionar diretamente o modelo de gestão que ora se utiliza o IF Baiano, é preciso, *a priori*, compreender que ele está vinculado a um macro modelo gestor que traz como princípios fundantes a promoção de justiça social, de equidade, do desenvolvimento nacional, com vistas à inclusão social. Além desses, há também o compromisso com práticas e processos educativos em todos os níveis da educação que fomentem e gerem soluções técnicas e tecnológicas, com vistas ao atendimento das demandas sociais (PEREIRA, 2008).

Com foco no atendimento a tais princípios, um fator importante a se ponderar é que ao dissertamos sobre cultura organizacional ou modelo gestor organizacional não podemos desconsiderar os elementos (des)estruturantes das organizações, os quais são expostos a mudanças, a valores e regras que são propostos ou impostos por órgãos superiores e que, por sua vez, são incorporados a um contexto institucional promovendo alterações de ordem não só política, como também administrativa e pedagógica.

Íterim em que destacamos a necessidade de situarmos o IF Baiano e toda a sua estrutura gestora organizacional como fruto do reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ocorrido em 2008, em que de acordo com Fernandes (2009) em seus postulados sobre o assunto em questão, a autonomia conferida a essas instituições é emanada da estrutura multicampi, na qual cada *campus* possui um elevado e isonômico grau de autonomia, que configura a territorialidade como uma dimensão essencial ao cumprimento da função social dos IF. Para o autor, esse novo modelo de gestão requer uma estrutura administrativa que congregue nas Reitorias,

Além do gabinete, pró-reitorias e diretorias de atuação sistêmica, cabendo a esses órgãos a função de trabalhar matricialmente vinculados às unidades afins dos Campi. [...] Na realidade, o arranjo situacional dos Institutos Federais é novo e caracteriza-se como próprio de uma estrutura em rede, para integrar sistemicamente diversas organizações de ensino através de um núcleo central – no âmbito nacional, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, e no espaço regional, os vários Campi, através de uma Reitoria (FERNANDES, 2009, p. 3).

Vale lembrar que todo o andamento das ações gestoras estão subordinadas à Reitoria e o que percebemos é que, mesmo com a insígnia de organização moderna, pautada em critérios de governança democrática, a estrutura organizacional que predomina, com base nas orientações legais e condições de manutenção dadas pelo MEC, não tem dado conta de toda a complexidade que o fazer educacional nos IF engloba, sendo a situação de “não investimento na EJA” um exemplo disso.

Enfim, todo o histórico de alterações estruturais na Rede Federal de Educação Profissional, em especial no que concerne aos aspectos relacionados à gestão (de escolas/autarquias independentes para *Campus*/vinculados a uma Reitoria) mobilizou uma série de construções/desconstruções internas em cada IF e,

consequentemente, em cada campus, que quaisquer estudos implementados no entorno do modelo organizacional gestor, bem como quaisquer proposições nessa esfera, para ter efetividade, há que se considerar este parêntese histórico que interfere diretamente tanto nos processos de gestão, quanto na estrutura organizacional como um todo, além, é evidente, de promover uma série de alterações em todo o pessoal alocado no mencionado cenário institucional.

Dessa forma, centralizando essa discussão no âmbito do IF Baiano, ressaltamos que sua constituição se deu por força legal, por meio da implementação dessas políticas de reordenamento que visavam ao fortalecimento da educação profissional, buscando um modelo institucional inovador. Nesse sentido, a sua viabilização na prática também demandou tempo e espaço e, notadamente, ainda demanda, tendo em vista que a união de estruturas preexistentes com modelos de gestão autônomos já consolidados é uma tarefa complexa.

Após a promulgação da Lei 11.892, em 29 de dezembro de 2008, que trata da criação dos Institutos Federais, as escolas Agrotécnicas passaram a ser organizadas em *campi* e a ser regidas por uma reitoria. Na referida Lei, a partir do nono artigo, está previsto que:

Art. 9º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Art. 10. **A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.**

§ 1º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2º **O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo**, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal.

§ 3º **O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo**, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.

Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.

(BRASIL, 2008) (grifos meus)

Desse modo é constituída a estrutura de administração do IF Baiano. Ressaltamos que na supracitada Lei não se emprega o termo gestão. Sobre este aspecto, Fernandes (2009, p.6) assevera que,

Na prática, a proposta dos Institutos Federais compreende uma estruturação própria de uma organização composta de várias organizações, situação própria das grandes instituições, que se apoiam em estruturas híbridas sendo inviável, portanto, na sua gestão, a aplicação de um único tipo de forma organizacional. Nessa realidade de enfoque sistêmico, o Instituto Federal passa a ser um conjunto de Unidades com gestão interdependente entre os campi e a reitoria (FERNANDES, 2009, p.6).

Nessa conjuntura, a partir dessa estrutura básica para todos os Institutos Federais, as instituições constituíram os seus próprios modelos de gestão, dispondo da autonomia garantida pela mesma legislação. Assim, o IF Baiano sistematizou também a sua Estrutura de Gestão em Regimento Geral:

DA ESTRUTURA

Art.10 A organização geral do IF Baiano compreende:

I - Órgãos Colegiados:

- a) Conselho Superior;
- b) Colégio de Dirigentes;
- c) Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;
- d) Comissões Permanentes.

II - Reitoria:

- a) Reitor;
- b) Gabinete do Reitor;
- c) Órgãos de Assessoramento;
- d) Pró-Reitorias;
- e) Diretorias Sistêmicas.

III - *Campi*:

- a) Diretoria Geral;
- b) Diretoria Acadêmica;
- c) Diretoria Administrativa.

Como percebemos, a estrutura obedece a legislação vigente, ampliando-a institucionalmente, conforme as necessidades do IF Baiano. Destacamos que na mencionada Lei de Criação dos IF, o Conselho Superior (CONSUP) e o Colégio de Dirigentes visam garantir a participação dos diversos segmentos e dos *campi*, respectivamente, na gestão desses Institutos. No IF Baiano, a composição do Colégio de Dirigentes, órgão de caráter consultivo, compreende a participação de todos os Diretores Gerais dos *campi*, os Pró-Reitores e o Reitor, como presidente, sendo esses membros definidos pelo cargo que já ocupam, não havendo, portanto,

eleições ou consulta, para ocupação da cadeira em tal instância. Já o CONSUP, segundo o seu Regimento interno,

[...] **observará o princípio da gestão democrática** e será composto por representantes dos docentes, dos discentes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, das seções sindicais deste Instituto, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal. (BRASIL/IF BAIANO, 2014, p. 3) (grifos meus)

Ademais, o IF Baiano optou pela institucionalização de outros órgãos colegiados, visando ampliar a participação dos servidores na concretização de um ambiente favorável ao desenvolvimento educacional, a exemplo da formação de conselhos e comissões com vistas a uma maior integração de diversas instâncias.

No entanto, a pesquisa apontou que essas intenções não foram ainda totalmente efetivadas. A guisa de exemplificação, temos a situação estática do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, a qual não há registro de funcionamento, mesmo estando instituído, via Regimento, desde 2012. A integração dos *campi*, por meio do Colégio de Dirigentes, conforme princípios que regem tal órgão, não tem garantido a participação da comunidade interna e externa dos *campi*. Lembrando que a participação da comunidade externa, que esperava-se garantida pela participação dos egressos da instituição e membros da sociedade civil no CONSUP, não tem obtido êxito no sentido de que a representatividade assegura uma participação efetiva e concreta, sobretudo levando em conta as dimensões geográficas do estado da Bahia, que não permite uma socialização das ações participadas por tais membros e também por não haver mecanismos de observação do alcance das conquistas efetivamente coletivas pelas instâncias em funcionamento. Nessa conjuntura, Lima (2011, p. 78) assevera que,

Uma vez consagrada como direito e como instrumento da realização de democracia, a participação na educação e, designadamente, na escola, assume contornos normativos. Deste ponto de vista, a passividade e a não participação representam uma ruptura preocupante, assumindo, num primeiro momento e por referência àquele princípio normativo, contornos considerados negativos. Conquistada como princípio e consagrada enquanto direito, a participação deve constituir uma prática normal, esperada e institucionalmente justificada.

Coadunamos com a ideia de que somente por meio da participação real “a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada

de decisões” (PARO, 2006, p.16) é que a superação de um modelo de gestão hierarquizado seria possível, engendrando, assim, uma unidade institucional.

A tarefa se constitui em desafio principalmente para a Reitoria que, regimentalmente, possui a tarefa de propor políticas institucionais por meio das Pró-Reitorias. No Regimento Geral, conforme o artigo 32: “A Reitoria é o órgão de administração central que **superintende** as atividades desenvolvidas no âmbito do IF Baiano” (BRASIL/IF BAIANO, 2012, p.13). No que se refere às Pró-Reitorias, destacamos o papel da Pró-Reitoria de Ensino, estando definido no artigo 36 que “é órgão executivo que propõe, planeja, superintende, coordena, fomenta e acompanha as políticas e atividades de ensino, de forma articulada à pesquisa e à extensão, no âmbito do Instituto Federal Baiano” (BRASIL/IF BAIANO, 2012, p.22).

Sob essa configuração Fernandes (2009, p. 6) ressalta:

[...] a concepção de organização que surge, vai precisar ser muito dinâmica, própria de uma estrutura em rede, para integrar sistemicamente, através de uma reitoria, os diversos campi situados numa determinada extensão territorial. Trata-se de uma abordagem inovadora que pretende viabilizar o funcionamento e o controle da organização em toda uma região, garantindo a oferta de uma educação pública eficaz e de qualidade.

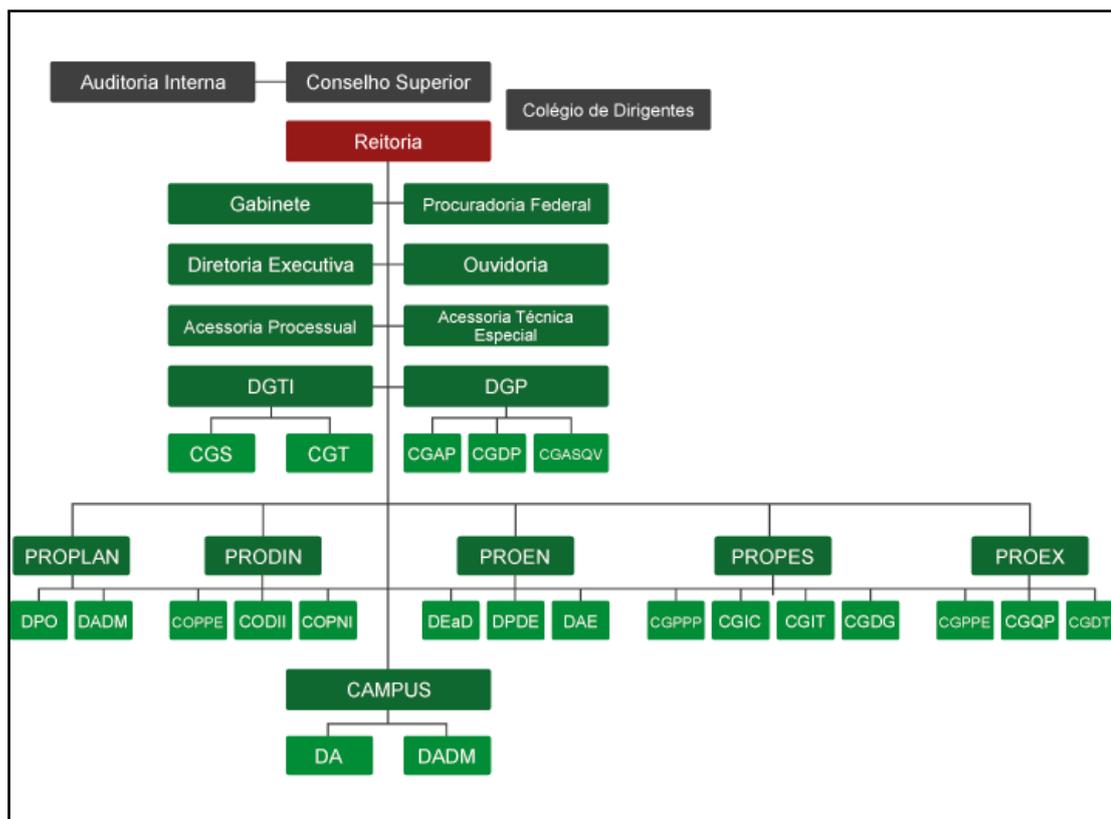
Com efeito, não se busca com tal ação homogeneizar as unidades institucionais, mas respeitar as idiosincrasias de cada *Campus*, viabilizadas pela prática de participação dos coletivos, dando, desse modo, maior consistência à elaboração das políticas institucionais.

Na sequência da estrutura prevista, temos ainda os *campi*, completando o quadro gestor do IF Baiano. Como podemos observar no Organograma exposto no Regimento, nos *Campi*, após a Direção-Geral, a estrutura de Gestão se divide em Diretoria Acadêmica e Diretoria Administrativa. Sobre essa estrutura, esclarecemos, a partir de Fernandes (2009, p. 7), que

Os campi, enquanto unidades de execução da ação educacional, responsáveis pelo cumprimento dos objetivos finalísticos do Instituto Federal, necessitam de uma estrutura administrativa híbrida, através da associação da departamentalização funcional e da matricial – que viabiliza o diálogo e a interação dos departamentos da área acadêmica com as unidades operacionais dos departamentos das áreas de administração, orçamento e finanças, de apoio ao ensino, de extensão e integração instituto-sociedade, de pesquisa e inovação e de gestão de unidade produtiva (quando houver).

Abaixo, no organograma do IF BAIANO, podemos verificar o desenho da estrutura atual de gestão do referido Instituto.

FIGURA 3: Organograma do IF Baiano



Fonte: Sítio institucional do IF Baiano - www.ifbaiano.edu.br

Notemos que os demais Conselhos citados no Regimento Geral não constam no delineamento do organograma. Ressalvamos também que a estrutura dos *Campi*, em geral, uma vez que cada um tem um organograma próprio¹⁷, conta ainda com desdobramentos em coordenações e núcleos. É válido dizer que os *campi* têm realidades bastante diversificadas, porém, no que concerne à gestão, é preciso que haja uma unidade nas orientações, nas políticas, com fito na garantia de condições para a realização do trabalho educacional. Nessa conjuntura, acredita-se que o papel do gestor máximo institucional não pode estar aquém dessa necessidade, a qual demanda conhecer e compreender as realidades locais de cada *campus*, *locus* onde os planos se materializam, para, então, conhecendo as subjetividades propor ações e diretrizes que deem condições mínimas para que o coletivo se estruture localmente para a efetivação com qualidade das ações que envolvem o fazer pedagógico propriamente dito.

¹⁷ Os organogramas dos campi estão disponíveis no sítio do IF Baiano.

A estrutura ora descrita, avaliada por Acácia (relato oral, 2016), conforme relato abaixo, revela uma preocupação:

Então a gente tem no âmbito do Ensino, por exemplo, uma estrutura na Pró-Reitoria que é uma estrutura relativamente grande porque [...] tem a Pró-Reitoria, tem as diretorias e em alguns casos, tem os núcleos; mas essa gestão ela não finda na Reitoria, ela continua no *Campus*, com a Diretoria Geral, a Diretoria acadêmica, a Coordenação de Ensino, as Coordenações de cursos [...] A gente tem uma estrutura que, na prática, às vezes, dificulta o processo porque ela é muito hierarquizada e muito pesada no sentido da burocracia que é importante no serviço público, mas que se ela é demasiada ela pode travar alguns processos. Então acho que a gente está num momento de revisão dessa estrutura, de estudo dessa estrutura porque a gente tem um Regimento que institui uma estrutura aprovada desde 2012, mas ainda em fase de implantação, e ainda com algumas questões a serem resolvidas. Então acho que ela pode ser mais otimizada.

O relato indica as dificuldades em realizar uma gestão que promova um movimento mais fluido das ações. Com tantas instâncias, por vezes, a finalidade da instituição – o trabalho pedagógico, a formação dos estudantes – pode perder o foco e as ações centrarem-se em setores, sem ligação com o objetivo principal. Toro (2005, p. 21) alerta que “a burocracia surge quando a organização institucional perde de vista o problema social que lhe deu origem e se dedica a proteger a instituição pela instituição”. Portanto, a gestão da instituição educacional deve prover caminhos e meios para garantir as condições necessárias ao desenvolvimento das ações pedagógicas com vistas à viabilização da formação dos estudantes, considerando as suas necessidades reais e suas especificidades.

Convergindo essa preocupação para a EJA, notamos, outrossim, que no Organograma do IF Baiano não há estruturalmente nenhum setor específico para a gestão dessa modalidade. Com base nessa assertiva, buscamos o espaço institucional da EJA nos documentos oficiais da gestão e, como percebemos, ela não se faz presente de forma direta. Segundo o Regimento Geral, o desdobramento da estrutura da PROEN se daria por Regimento interno da Reitoria, todavia este documento ainda não foi publicado, estando atualmente em fase de elaboração/revisão.

Na estrutura atual, a EJA está alocada na Coordenação Geral da Educação Básica e Profissional (CGEBP), sendo essa Coordenação, a responsável atualmente por toda a demanda da educação básica no IF Baiano, o que inclui, evidentemente, a EJA e a sua oferta por meio do PROEJA. A referida Coordenação, por sua vez,

está alocada na Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento de Ensino (DPDE). Talvez pela herança anterior à Estrutura de IF, a preponderância das ações está sob os cursos integrados “regulares” e subsequentes, uma vez que o volume da oferta é muito superior à oferta de cursos pelo PROEJA. A Diretoria, além da Coordenação mencionada, abriga também a Coordenação Geral de Graduação.

Nos *Campi*, a Diretoria Acadêmica é a responsável por toda a atividade acadêmica dos cursos ofertados, incluindo o PROEJA. Além disso, para todos os cursos há uma coordenação e, no caso dos cursos de graduação, um colegiado. Essas estruturas são correspondentes no desenvolvimento das ações, reservadas as esferas e limites de atuação de cada uma delas, considerando o *lócus* onde se encontram.

Espaços institucionais possíveis para a EJA

É necessário superar a ideia de [...] descontinuidade das ações institucionais e o surgimento de medidas isoladas e pontuais, fragmentando e impedindo a compreensão da problemática. É preciso desafiar o encaminhamento de possíveis resoluções. [Dessa forma,] visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional (ARBACHE, 2001, p. 22).

Consubstanciados pela ideia em epígrafe, bem como pela análise da estrutura e funções elencadas, as quais orientam a gestão do IF Baiano, é mister ressaltar que considerando a autonomia prevista em partes dessa estrutura, visualizamos pistas de espaços institucionais possíveis para EJA no cenário do IF Baiano.

Nessa contextura, sabendo que a incumbência de estruturar a EJA no IF Baiano é competência da PROEN, há que se levar em conta outros fatores e aspectos de fundamental relevância para refletirmos sobre a institucionalização da EJA no IF Baiano. Fatores e princípios esses que vão desde o provimento das condições até a concepção de EJA adotada, pois essa concepção delineará mais do que uma ação metodológica, abrangerá uma postura epistemológica.

Partindo do princípio de que a gestão da instituição educacional deve prover caminhos e meios para garantir as condições necessárias ao desenvolvimento das ações pedagógicas com vistas à viabilização da formação dos estudantes, considerando as suas necessidades reais e suas especificidades, é mister esclarecer, aqui, a concepção de EJA que está presente no quadro gestor da instituição, a partir de relatos dos partícipes da pesquisa, a saber:

A Educação de Jovens e Adultos [...] vem para colaborar com a formação cidadã de emancipação e autonomia do sujeito e da reinserção desses alunos que estão fora da escola, [...] já há muito tempo, de forma que eles sejam inseridos não só no mundo do trabalho, porque muitas vezes eles já não vão estar no mundo do trabalho, mas vão ser reinseridos socialmente nas suas vivências, comunidades, espaços sociais. (ACÁCIA, relato oral, 2016)

A concepção da educação de jovens e adultos, a meu ver, é uma concepção que permite que você compreenda as experiências dessas pessoas. [...] a educação de jovens e adultos é uma educação contextualizada pra que ela possa atender a demanda de um público experiente. (VIOLETA, relato oral, 2016)

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino assegurada por lei e está voltada àquelas pessoas que por alguma razão não tiveram a oportunidade de estudar no período regular. [...] uma oportunidade de inclusão dessas pessoas que geralmente tem o histórico marcado por várias dificuldades tanto no processo de ensino quanto de questões sociais que impedem que eles deem continuidade aos estudos. (GARDÊNIA, relato oral, 2016)

Notamos que há uma concepção que busca atender aos diferentes perfis do público da EJA, preocupados com a reinserção destes estudantes no ambiente escolar, com a contribuição de uma formação que melhore suas vidas como um todo, ampliando as suas possibilidades produtivas e sociais, levando em conta suas experiências na formação. Sobre isso, Moura (2006, p. 02), lembra que:

Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, ao invés de produzir mais uma ação de contenção social.

Essa questão encontra um abrigo conceitual em Toro (2005) ao afirmar que toda sociedade tem como aspiração máxima tornar-se nação. Para a construção desse projeto, seria necessário “um plano ético de cidadania e produtividade que oriente todas as nações”, entendendo por ética, “a arte de eleger o que convém à vida digna de todos. E, entende-se, aqui, por vida digna tornar possíveis e cotidianos todos os direitos humanos” (TORO, 2005, p.19). Segundo o autor, o plano referido

deve dar conta de edificar uma ordem ética de convivência democrática, visando a superação de desafios sociais.

A perspectiva reflexiva, delineada por Toro (2005), fortalece a necessidade de um olhar mais ético na direção da institucionalização de um espaço que contemple as questões específicas da EJA, enquanto modalidade de educação complexa que exige parâmetros de gestão também específicos às suas demandas, em especial no âmbito da oferta de cursos que somente acontecem por meio do PROEJA no IF Baiano, o qual, apesar do reconhecimento como instituição especializada em Educação Profissional, devemos tomar como ponto de partida o cumprimento de um direito (o da educação), que, enquanto prática social, envolve uma efetiva formação de cidadãos visando a criação ética de riquezas. Por sua vez, novamente recorrendo a Toro (2005, p.52), entendemos que “o que faz do sujeito um cidadão é o fato de ele ser capaz de criar ou modificar, em cooperação com outros, a ordem social na qual quer viver”. Nesses termos, vinculado a um espaço educativo, esse cidadão é um ator social, que nas palavras do referido autor, é aquele que pertence com sentido a uma determinada organização, que no nosso caso é a instituição educacional, e, mais especificamente, o IF Baiano.

Dito isto, retomamos ao lugar da Reitoria, enquanto promotora de políticas e atividades de ensino, atentando para o lugar da EJA no IF Baiano, pois vislumbrando tais questões, é que podemos passar a uma reflexão mais aprofundada da gestão para a EJA no IF Baiano.

Embora a EJA esteja alocada dentro de uma coordenação em uma das diretorias da PROEN – a DPDE – caberia, em face de uma necessária atenção, um *locus* próprio cuja função deveria ser a de ampliar e consolidar a modalidade no IF Baiano? O posicionamento do quadro gestor, no âmbito da Reitoria, perante essa reflexão é de que:

A gente tem uma estrutura grande [...] essas estruturas elas precisam dar conta daquilo que está dentro da sua dimensão. Então se a Educação de Jovens e Adultos é ensino, a responsabilidade é do coordenador de ensino, do diretor acadêmico, da CGEBP, da DPDE e da Pró - Reitoria de Ensino, então é muita gente para pensar a gestão dessa área específica (ACÁCIA, relato oral, 2016).

Quanto aos *Campi* os gestores apontam que:

A Educação de jovens e adultos ela faz parte da Instituição, então lá tem o Diretor-Geral, tem o Coordenador de Ensino, tem os coordenadores de curso, tem a diretoria acadêmica [...] então não

deve ficar restrito ao coordenador do curso, assim como todos os cursos que são ofertados nos campi, eles devem ser contemplados por toda a estrutura que está lá e ser beneficiada também da mesma forma. (GARDÊNIA, relato oral, 2016)

Tais relatos encontram sentido se considerarmos que a estrutura atual já é demasiadamente extensa, contudo a abrangência de suas ações também é vasta. Conscientes de que a valorização de uma ou outra proposta educacional dentro de uma instituição está, tendencialmente, ligada à política estabelecida por um grupo gestor, e assim deve ser, posto este ter sido escolhido pela comunidade acadêmica para tal fim, como é o caso do IF Baiano, compreendemos, contudo, que no âmbito da EJA há ações sendo desenvolvidas, para além da oferta de cursos, mas que estas estão ligadas à vontade de um grupo, em última análise, à vontade de determinada fração deste grupo, personalizando assim as determinações. Coadunando com esse pensamento, há um entendimento de que a EJA não vem tendo uma atenção adequada no IF Baiano:

Na verdade a educação de jovens e adultos tanto no âmbito da gestão, quanto no âmbito da execução no IF Baiano, vem sendo pouco cuidada. A gente tem ações que são individuais e pulverizadas que são muito de uma unidade ou de um grupo de pessoas ou de um grupo de pesquisadores, então até o momento ela foi pouco cuidada, pouco institucionalizada. (ACÁCIA, relato oral, 2016)

Ao ponderar sobre o cuidado com a EJA, fazemos um vocativo para que ela seja entendida na perspectiva do direito; pois, nessa condição, ela não pode esperar e nem estar à mercê das mudanças do quadro gestor, por isso é tão fundamental a criação de uma política institucional (em curso) e de mecanismos de acompanhamento, controle e fomento dessa política. Em consonância com esta linha de pensamento, os sujeitos partícipes afirmam:

[...] a marca ainda é de muito a fazer, já tem muita coisa sendo feita, mas acho que a gente precisa institucionalizar essas coisas, hoje ainda são muito pulverizadas e muito individualizadas [...] a gente precisa mesmo definir pra onde a gente quer ir, institucionalizar e assumir o desafio e a responsabilidade. (VIOLETA, relato oral, 2016)

Há necessidade da implantação de uma política séria, institucionalizar a educação de jovens e adultos no Instituto Federal Baiano (ACÁCIA, relato oral, 2016)

Os relatos ratificam a ideia de que a EJA precisa encontrar lugar na institucionalidade do IF Baiano, precisa figurar entre os objetivos da instituição, não porque são obrigados pela legislação, mas sim, amparados por esta. Nesse sentido, Lima (2011, p. 87) afirma que:

Em rigor, não existem objetivos *da* organização ou fixados *pela* organização, dado que mesmo os objetivos oficiais, formais, são sempre selecionados por alguém para vigorarem na organização e para serem tomados como referência pelos elementos humanos da organização.

A fim de ilustrar tal reflexão, buscamos os relatórios de gestão da Instituição a partir do ano de 2011, para verificarmos a presença da EJA em tais documentos, uma vez que estes refletem a execução anual do planejamento do IF Baiano.

No Relatório de Gestão do ano de 2011 foi definida a meta de oferta de 80% das vagas para cursos técnicos de um modo geral, não especificando claramente quanto desse percentual se destinaria à EJA e só foram ofertadas 110 vagas pelo PROEJA nesse ano.

No que se refere ao Relatório de Gestão do ano de 2012, novamente a meta englobava todos os cursos técnicos sem especificar o PROEJA. O documento também menciona a realização de 13 (treze) reuniões com o objetivo de orientar os *Campi*, sobre a importância da oferta de cursos para agricultores familiares e PROEJA. Salientamos que não foi efetivada qualquer oferta nova nos *Campi* nesse ano.

No Relatório de Gestão do ano de 2013, consta que o total de vagas ofertadas para cursos presenciais naquele ano foi de 2.765 vagas, num percentual de 81,01% para cursos técnicos de nível médio e apenas 2,71% para cursos técnicos de nível médio na modalidade PROEJA. Ainda consta no documento em pauta a seguinte proposição:

O crescimento da oferta de cursos presenciais e à distância, a ampliação da estrutura física e humana, a promoção de condições de acesso, permanência e êxito, o aumento dos investimentos em ensino, pesquisa e extensão, a participação em programas federais (Mulheres Mil, Proeja, Rede Certific, Pronatec, etc.) são exemplos de iniciativas que reforçam e materializam os anseios desse objetivo instituído nacionalmente (BRASIL, 2013, p. 25).

No trecho supracitado, percebemos que o PROEJA está no grupo dos programas federais que o IF Baiano “participou da oferta”. Não há uma preocupação com a institucionalização, a superação do caráter provisório de programa.

No Relatório de Gestão do ano de 2014, temos sinalizado o quantitativo de vagas ofertadas para cursos presenciais que em 2014 foi de 2.810 vagas, sendo

destinadas o percentual de 79,54% para cursos técnicos de nível médio e novamente na ordem dos 2,67% para cursos técnicos de nível médio pelo PROEJA.

No Relatório de Gestão do ano de 2015, uma novidade figura com relação aos documentos anteriores, pois aparece de forma clara a real necessidade de uma revisão da oferta com ampliação das vagas para o PROEJA, conforme percebemos no mencionado relatório:

Em 2015, o IF Baiano ofertou 2 cursos PROEJA, quais sejam: (i) Curso técnico em cozinha, com 178,80 alunos-equivalentes matriculados no campus Catu, e (ii) Curso técnico em informática com 42,61 alunos-equivalentes matriculados no campus Guanambi. O resultado revelado demonstra a necessidade do Instituto em elevar em cerca de cinco vezes, a atual oferta de vagas em cursos PROEJA, conforme o Termo de Acordo de Metas (IF BAIANO, 2015, p 80).

No documento em questão, temos um avanço com relação a essa afirmativa, apesar de haver também um equívoco no estabelecimento da meta, pois o Termo de Acordos e Metas (TAM)¹⁸ faz menção à meta estabelecida no Decreto 5.840/2006, que conforme já mencionado, era de 10% em 2007, com crescimento progressivo nos anos posteriores. Entretanto, considerando que nem essa meta inicial conseguimos alcançar, a presente citação continua a ser um indício de avanço.

De um modo geral, o PROEJA é citado poucas vezes nos relatórios. Não há menção de atividades desenvolvidas com o intuito de ampliar a oferta, discutir a concepção da modalidade, estabelecimento de política de formação de profissionais etc. Uma sinalização de que estas questões não estão no âmbito do planejamento, portanto da gestão do IF Baiano.

Retomando as funções da Pró-Reitoria de Ensino, definidas em Regimento Geral, quais sejam a de propor, planejar, superintender, coordenar, fomentar e acompanhar as políticas e atividades de ensino, buscamos também elencar os principais desafios colocados pela gestão atual. Desse modo, no Quadro 4, apresentamos tais desafios:

¹⁸ . Trata-se de termo para qualificar a gestão e melhorar a infraestrutura das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, entre outros itens. *in* <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15453:ministro-e-reitores-va-o-firmar-plano-de-metas-dos-institutos-federais>

QUADRO 4 - Desafios da Proen no âmbito do PROEJA

OFERTA	ACESSO	PROCESSOS PEDAGÓGICOS	PARTICIPAÇÃO	FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
Critérios equivocados para análise dos estudos de demanda	Processo seletivo inadequado	Currículo inadequado ao público	Promover o Diálogo com a comunidade interna	Preconceito e resistência do corpo docente à EJA
Desinteresse pela oferta de cursos para EJA, pelos <i>Campi</i>		Propostas que não podem ser viabilizadas operacionalmente		Dificuldades de encontrar profissional com qualificação e experiência para gestão da EJA
Índices de oferta aquém da meta estabelecida	Estudantes com ensino médio concluído	Ausência de Parâmetros de avaliação da aprendizagem	Envolvimento da Comunidade interna e externa	Falta de preparo dos professores - formação
Inadequação das áreas de oferta de cursos ao público			Diálogo com egressos	Falta de programas de qualificação dos profissionais para EJA
Turno de oferta adequado ao Público		Dificuldades em se materializar a Integração curricular		Descrença no valor dos estudantes e na sua capacidade de aprendizagem

Fonte: A partir da compilação categorizada de dados consolidados da Pesquisa / 2016

Antes de uma análise sobre os desafios, aqui sistematizados, recorreremos, mais uma vez, ao Quadro 1 (vide p. 61), organizado a partir das demandas dos *Campi*, com o intuito de propiciar um olhar de conjunto em torno das questões da EJA no IF Baiano.

Ao analisarmos os constructos realizados nessa pesquisa, podemos perceber questões que se entrelaçam e também que se reservam dado ao ambiente em que acontecem efetivamente, mas todas juntas permitem um olhar de unidade,

sistêmico, o que permite inferir que estes são os caminhos a seguir na perspectiva de propor políticas de atuação frente à institucionalização da EJA no IF Baiano.

Assim, ao fazer esse movimento, considerando que “a escola e, principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e planejamento” (AZEVEDO, 2004, p. 61), propomos aqui o que seriam os eixos de ação da PROEN no sentido que a referida autora dá à política, nesse caso, sendo “Programa de Ação” a ser contemplado no Plano de Ação Anual do mencionado órgão:

a) Oferta – As políticas de oferta referem-se aos processos de estudo de demanda, análise, negociação e indução da oferta pelos *Campi*;

b) Acesso – No tocante ao acesso, as políticas devem observar os processos seletivos, no que se refere à elaboração, divulgação e seleção;

c) Formação de Profissionais da Educação – Ainda que a execução dessa política não seja exclusivamente da competência da PROEN, é de sua responsabilidade apontar a demanda e cuidar para que a formação de profissionais para o trabalho com a EJA ocorra como um dos eixos de garantia da qualidade do trabalho com a modalidade. Além de construir formas de sensibilização para um maior engajamento do corpo de servidores com a modalidade.

d) Processos Pedagógicos – A PROEN já realiza a gestão dos processos pedagógicos; mas, sobretudo para a EJA, a atenção deve ser maior, tendo em vista as peculiaridades que envolvem a modalidade.

e) Participação – Com efeito, já mencionamos o quanto é prejudicial a falta de participação efetiva nos processos decisórios institucionais, mais ainda no tocante a EJA. A participação exige a necessária vontade do outro, mas também exige ações no sentido de propiciar os espaços e mecanismos com vistas à integração de servidores, comunidade externa, estudantes e egressos. Tudo isso deve também estar no escopo das ações da Pró-Reitoria de Ensino.

f) Permanência – Assegurar as condições de permanência do estudante da EJA requer, muitas vezes, ações que não dependem exclusivamente do Instituto, entretanto há também outras, que devem ser normatizadas e orientadas, para que se tornem possíveis de se realizar, o que envolve, no entanto, acordos e disponibilidade dos servidores.

Com a determinação desses eixos, não pretendemos esgotar as possibilidades de atuação, mas propor caminhos e alternativas para a condução do trabalho com a EJA, buscando a institucionalização – o lugar – dessa modalidade no Instituto. Como já demonstrado pelos dados da pesquisa, o momento é favorável a uma maior atenção destacada a EJA, demandando um direcionamento para as ações de forma mais sistemática.

Nesse ensejo, buscando fortalecer as políticas institucionais e reforçar a necessária participação no cenário da EJA, propomos, em complemento aos eixos de ação, por fim, o eixo Controle Social por meio da criação do Conselho da Educação de Jovens e Adultos do IF Baiano (CONSEJA), de modo que se instaure um processo de mudança organizacional sem comprometer a macro estrutura já determinada, a partir de uma inserção de um órgão pensada estrategicamente. A proposição do CONSEJA funde intenções várias, sintonizando o anseio por se compreender o sentido da EJA institucional e socialmente, bem como a necessidade de se alinhar as expectativas dos sujeitos – estudantes e servidores – com fito na participação democrática, autônoma e colegiada, com ênfase em ações consultivas, propositivas, fiscalizadoras, mobilizadoras e articuladoras, em conjunto com a gestão, objetivando o real desenvolvimento e cumprimento da função social do IF Baiano.

Cientes da dimensão da proposta do CONSEJA como um espaço institucional possível para a EJA no IF Baiano, dedicaremos o próximo capítulo para apresentá-lo, justificá-lo e, conseqüentemente, defendê-lo enquanto bandeira não só possível, mas necessária.

ORIENTAÇÕES E PROPOSTAS PARA A CRIAÇÃO DO CONSELHO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CONCEJA), NO IF BAIANO

A liberdade de começar algo novo, de se relacionar com muitos conversando e tomar conhecimento de muitas coisas que, em sua totalidade, são mundo em dado momento, não é objetivo da política; é muito mais o conteúdo e o sentido original da própria coisa política (ARENDDT, 1968, p. 60).

Consustanciados pelas ideias de Arendt (1998) epigrafadas nessa seção propositiva e referenciada, podemos dizer que, neste intento, tomamos a liberdade de *começar algo novo*. E, nessa perspectiva, que exige um pensar e agir politicamente em prol de um objetivo comum, muito similar ao que a mencionada autora denominou de “mundo comum”, configura-se a ideia de instauração de um órgão consultivo, fruto de um processo de “*con-fusão*¹⁹” (fusão de discursos), plasmado na fusão de horizontes pensados a partir do que se concebe e do que se pretende conceber por Educação de Jovens e Adultos no cenário do IF Baiano.

Sob essa conformação, e perante a necessidade de implantação de um processo de diálogo conducente da formação de consensos e abrandamento dos hiatos institucionais postergadores de uma política cidadã e ética do direito a uma educação de qualidade para todos, é que pensamos este órgão sob a configuração de um Conselho Institucional, tomado na perspectiva de assembleia dialógica que, antes de servir à gestão como auxiliadora em processos decisórios, institua-se como um espaço de aprendizagem, de informação, de participação coletiva e de consolidação de uma educação mais “ética” e, por isso, “mais digna” (TORO, 2005), em particular, no que concerne à modalidade EJA. Íterim em que afiliamo-nos à ideia de Anjos e Leitão (2009, p.40), de que “uma assembleia para o diálogo configura uma situação em que [os envolvidos] pode desenvolver o discurso de sua situação e de suas aspirações futuras”.

Nessa direção, o *Conselho Institucional da Educação de Jovens e Adultos do IF Baiano*, é aqui assumido como um Imperativo à participação, de forma que não sendo uma “figura orçamentária”, pode compor o cenário institucional como uma

¹⁹ Termo emprestado de Coracini (2007).

instância colegiada de discussão, cuja principal função é consultiva e de suporte à tomada de decisões pela gestão nos assuntos atinentes à EJA no IF Baiano, sendo, nessa situação, adotada aqui como co-responsável nos processos de proposição, avaliação, mobilização, articulação, socialização e execução das ações gestoras para a EJA.

Trata-se, pois, de uma proposta pautada no fomento à participação colegiada, a partir dos princípios de compreensão e desenvolvimento institucional da EJA, a qual passa a ser assumida não somente como mais uma modalidade de ensino ofertada, mas sim como um direito social necessário, gerador de conhecimentos e contributos individuais e coletivos à sociedade. Cumpre salientar que idealizar um Conselho implica em arquitetar, coletivamente, um plano ou Programa de atuação, sendo “importante considerar que esses programas sejam estruturados em metodologias participativas e que seu alicerce esteja sedimentado na construção coletiva de ações” (DIMENSTEIN, 2008, p.45).

É nesse contexto que se pretende o CONSEJA como espaço e tempo de participação cidadã e, conseqüentemente, como mecanismo para a edificação de relações mais simétricas entre a oferta da EJA e das demais modalidades e formas de ensino ofertadas nesse Instituto.

Vale lembrar que a EJA, tem seu diferencial, como todas as outras modalidades de oferta, sendo, portanto impregnada de uma subjetividade peculiar, o que exige de quem se propõe a repensá-la aprofundar no conhecimento da causa e formular ações de cunho propositivo, crítico, conflitivo, colaborador, interventivo e criativo até chegar ao ápice da ação que é a decisão e a avaliação dos impactos dessa. Trâmite esse que conflui com o pensamento de Leite (2007, p.63) quando coloca que “não se pode decidir sobre o que não é compreendido”.

Dessa forma, acreditamos que com a instauração do CONSEJA, as ações de desenvolvimento e consolidação da EJA possam ganhar mais legitimidade e representatividade, uma vez que passará a transversalizar o organograma institucional, sem invadir *outras* searas pré-determinadas pela estrutura organizacional oficial, dando vazão a uma possibilidade efetiva de gestão democrática, por meio da efetivação de uma dinâmica organizacional alternativa que dialogue com a gestão a partir de processos participativos e coletivos de decisão,

pelos diferentes atores constituintes do cotidiano da EJA no IF Baiano, os quais esperamos que componham o CONSEJA e deem materialidade às finalidades basilares do órgão colegiado, o que inclui processos de pesquisa e escuta, de aprendizagem, de sensibilidade para a diversidade cultural, e abertura para as múltiplas possibilidades de prover dinâmicas de organização e participação coletiva frente as questões da EJA, promovendo efetivamente o compartilhamento das decisões e do poder, configurando-se como mecanismo legitimador de decisões que não mais deverão ocorrer de forma centralizada e sem o crivo da discussão colegiada.

Com tal ação não pretendemos dar destaque especial à EJA em relação às demais ofertas, mas sim fazer um chamado para compreensão de sua complexidade. Assim, a proposta ora apresentada é fruto de reflexões a respeito dos dados apresentados na pesquisa realizada no âmbito do IF Baiano, bem como das vivências na EJA nesse Instituto, considerando o decurso do trabalho desenvolvido na Reitoria, entendida como *lócus* capaz de oferecer *outros* contornos à questão da EJA, pois é o espaço das proposições e controle, ainda que estando “de fora” das atividades de ensino propriamente ditas, materializadas nos *Campi*.

Por um tempo, a proposta foi a de reestruturar o NEJA ou coordenação equivalente dentro da Reitoria, mas, no decorrer da análise, a percepção prevalecente foi a de que a EJA no IF Baiano precisa, sobretudo, de diálogo permanente e profícuo, para que a sua agenda seja estabelecida e levada adiante. Assim, a proposta da criação e instituição do Conselho de Educação de Jovens e Adultos do IF Baiano (CONSEJA) foi ganhando corpo e forma na medida em que íamos escutando os atores envolvidos na pesquisa.

A questão não é binária, entretanto, não se trata de restaurar o NEJA novamente e/ou instituí-lo regimentalmente ou deixar a Coordenação da modalidade onde está atualmente, mas em face das dificuldades que à EJA se impõem, é preponderante que a discussão seja ampliada e que contemple todos os *Campi* e que possa auxiliar a gestão no âmbito da Reitoria, frente a proposição de possibilidades pautadas nas reais demandas dos públicos da EJA.

A necessidade eminente de se prover espaço reservado às demandas da EJA, sem ser solitário, possibilitou, inspirados em outras iniciativas e espaços

colegiados, que desenhássemos a proposta aqui apresentada. No entanto, gostaríamos de evidenciar alguns aspectos que vamos discutindo no decurso deste capítulo.

Em primeira instância, é válido ponderar que os Conselhos, na Educação, estão amparados pelo princípio da gestão democrática, tanto na Constituição Federal de 1988 e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, como afirma Lima (2009, p. 49):

Na educação, é o princípio da gestão democrática, assegurado nas referidas Carta Magna e LDB, que vai dar corpo aos conselhos de sistema, aos escolares e, mais especificamente, ao da alimentação escolar e ao do FUNDEF, criado a partir da regulamentação do Fundo, através do artigo 4º da lei 9424/96, onde consta que sua função principal é a de acompanhamento e controle social sobre a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos.

Assim, esses aparatos, bem como a necessidade de acompanhamento, por meio da participação e o controle social, serviram de fundamentos para pensarmos a proposta do CONSEJA, cujo sentido de participação reivindicado coaduna com as elucidações de Lima (2011, p. 80):

Enquanto instrumento privilegiado de realização da democracia, a participação representa uma forma de limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses e projetos e com circulação e na organização e a sua concorrência democrática em termos de influência no processo de tomada de decisões.

Partindo dessa perspectiva, a garantia da defesa dos interesses da EJA no IF Baiano é uma demanda imperiosa, considerando todo o contexto delineado pela pesquisa. Desse modo, a ideia é que o CONSEJA possa atuar como um mecanismo de Consulta e Controle Social, compreendido como,

[...] uma forma de compartilhamento de poder de decisão entre Estado e sociedade sobre as políticas, um instrumento e uma expressão da democracia e da cidadania. Trata-se da capacidade que a sociedade tem de intervir nas políticas públicas.

[...] o controle social contribui para a democratização da gestão pública, através do envolvimento de diversos atores da sociedade, cada qual com suas necessidades e interesses específicos. Ao pensar a política pública, o gestor [...] não toma decisões levando em conta apenas o seu ponto de vista, mas passa a dialogar com as diversas demandas trazidas pelos diferentes atores participantes. O exercício do controle social é um aprendizado tanto para gestores quanto para atores da sociedade, uma vez que neste processo todos aprendem a reconhecer e a dialogar com diferentes necessidades existentes. (TEIXEIRA; SERAFIM, 2008)

É nesse lugar que o CONSEJA potencializa sua pertinência, pois sendo um coletivo de atores representativos de uma coletividade idiossincrática ainda maior, com atuação finalística voltada para o desenvolvimento e consolidação institucional da EJA, o controle social não se reduz a fiscalizar as ações da gestão, mas fundamentalmente em:

- ✓ Compartilhar /coletivizar as decisões;
- ✓ Superar a condição de “não lugar” da EJA no IF Baiano;
- ✓ Se constituir como um mecanismo ativo de participação;
- ✓ Não personificar as decisões, visto que a ideia de Núcleo ou de Coordenação, nos moldes efetivados no IF Baiano, centraliza as decisões em uma pessoa. Em um colegiado, o regime decisório é diferenciado, justamente por não ser personificado e sim coletivizado; e
- ✓ Não estar para contrapor, mas para se aliar, propor, orientar, enfim, interajudar à gestão, com base na escuta da comunidade.

Embora a criação desta modalidade de Conselho não seja regulamentada ou compulsória, várias são as diretrizes e aparatos que incentivam sua existência, em instituições que se pretendem democráticas, ainda que a implantação de colegiados atuantes não seja tarefa fácil.

Como exemplo, podemos citar o precedente da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) que para incentivar a implantação de colegiados atuantes, criou o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares, em que há cursos presenciais para conselheiros e à distância para técnicos das Secretarias de Educação. Em pesquisa realizada em Cadernos específicos desses Conselhos constam informações de que de tempos em tempos, novos conselheiros são eleitos e precisam de formação para conhecer seus papéis e desempenhá-los bem. Além disso, embora criação desse colegiado não seja regulamentada, o governo federal determinou um repasse de transferências extras às prefeituras que implantarem normas específicas para o seu funcionamento.

Este precedente sinaliza a valia de nossa proposição, que inclusive, pode sedimentar as bases de uma comunicação formal à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, para que possa intermediar a criação de um processo similar no âmbito dos Institutos Federais. Vale reiterar que, por não

representar, nos moldes que ora apresentamos, uma “figura orçamentária”, não há impeditivo para que ele – CONSEJA – seja instituído.

Partindo desses princípios e considerando a autonomia conferida aos Institutos Federais em sua Lei de criação, é que perseveramos na criação do CONSEJA, consubstanciado na referência da participação e do controle social. Ademais, acreditamos que a EJA somente será inserida organicamente no IF Baiano quando, por meio da abertura do diálogo, tornar-se pauta regular de todos os *Campi* do Instituto.

De forma sintética, relembramos que a EJA adentra as instituições federais de forma obrigatória, mas já permanece há dez anos, passando inclusive pela mudança institucional que tornou as Escolas Agrotécnicas e EMARC em *campi* do IF Baiano. Após este processo, foi criado, na Reitoria, um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), porém este não foi institucionalizado via Regimento, sendo encerrado após pouco mais de um ano de funcionamento. Após novas eleições e mudança do quadro gestor, o NEJA não foi restaurado até então. Todavia, no momento atual, a oferta foi ampliada em dois *campi* e temos um significativo avanço, em vias de construção, que se trata de uma Política Institucional para EJA no IF Baiano. Grosso modo, podemos observar que, com todos os desafios já elencados, há um movimento permanente em torno da EJA, mas carece ainda de ações sistematizadas e da indução de políticas mais consistentes, o que, reiteramos, acreditamos ser possível a partir da instituição de um colegiado atuante.

Para a sistematização de uma política que sustente a institucionalização da EJA no IF Baiano, delineamos os eixos que apontam para a construção de ações mais consistentes no que se refere à modalidade. Dos eixos indicados, o de Controle Social, visa ampliar os espaços de discussão e auxílio para as deliberações sobre a EJA. Nesse sentido, o CONSEJA deseja ser o *lócus* de atuação cuja finalidade é de lutar para que a EJA seja inscrita e mantida permanentemente na agenda de prioridades do IF Baiano.

Por não ter sido forjado diretamente pelas comunidades interna e externa do Instituto (embora a pesquisa apontou ser aspirações implícitas a ela), a criação de um conselho institucional, inserido regimentalmente (ainda que isto não garanta o seu efetivo funcionamento, a exemplo do conselho de Ensino, Pesquisa e extensão), pode sugerir um sentido contraditório ao conceito de participação, mas acreditamos

na necessidade da institucionalização de espaços que possam garantir que essa participação se dê, aliados à condição de estarem regimentados, pois, conforme Lima (2011, p. 82),

A existência de regras de participação constitui, de resto, não só um requisito organizacional justificável em termos operativos, mas também uma base de legitimação importante, um recurso e uma salvaguarda de que os atores, particularmente os subordinados, podem lançar mão para reivindicar, ou simplesmente assumir, determinadas formas de intervenção.

O Conselho, devidamente legitimado, estará na condição de estabelecer o diálogo intrainstitucional da EJA com as diversas instâncias, preponderantemente na esfera da Pró-Reitoria de Ensino, por meio da CGEBP, mas também com a DEAD, CGG, Assessoria de Diversidade e Inclusão, assim como com as Pró-Reitorias de Pesquisa, de Extensão e de Desenvolvimento Institucional. Além desse diálogo interno, estará o Conselho também na condição de estabelecer o diálogo interinstitucional outros órgãos na perspectiva de criação, ampliação e/ou consolidação de redes dialogais com outros órgãos à exemplo do IFBA, Secretarias Estaduais, Fóruns de EJA na Bahia, Movimentos Sociais e demais interessados na discussão da temática. Isso justifica a indicação da realização de Fóruns Intra e Interinstitucionais com periodicidade bianual, atividade essa que deverá constar no Regimento Interno do CONSEJA, como garantia da efetivação de tais diálogos.

Vale esclarecer que o CONSEJA deverá ter como eixo orientador de acompanhamento, as Políticas e Diretrizes da PROEN, uma vez que o desenvolvimento do ensino, por meio da oferta da EJA à ela se vincula. Some-se a tal esclarecimento, a ressalva de que o Conselho não pretende assumir, ou mesmo substituir, as funções das Diretorias ou Coordenações responsáveis pelo ensino, mas atuar em conjunto a essas instâncias. A PROEN, a DPDE e a CGEBP, além de promotoras das políticas institucionais, exercem também o controle institucional das atividades realizadas nos *Campi*. Assim sendo, o CONSEJA terá como objetivo realizar o controle social dessas ações, ampliando o horizonte de atuação dentro dos limites de suas funções que, referenciadas em estudos documentais e na análise consolidada dos dados da pesquisa, assim sugerimos:

- ✓ Consultiva – Analisar as demandas oriundas de todos os segmentos da comunidade escolar e emitir pareceres apontando possíveis soluções que, nesse caso, podem ou não ser aceitas pelos gestores, cumprindo a função de auxiliar nas decisões;

- ✓ Propositiva – Propor ações a respeito de aspectos político-pedagógicos, ajudando no cumprimento da missão da instituição e estabelecendo prioridades nas perspectivas da Educação de Jovens e Adultos, em que por meio de discussões coletivas e aliando-se à equipe gestora intenta colaborar na proposição de normas internas para melhoria e efetividade no âmbito do funcionamento administrativo e pedagógico, dos encaminhamentos de problemas e do resguardo das condições de garantia do cumprimento da oferta da EJA, enquanto direito. Essa função denota a possibilidade de propor ações e sugerir a adoção de procedimentos;
- ✓ De Monitoramento – Acompanhar e avaliar as ações administrativas, financeiras e pedagógicas, observando se estão de acordo com as normas definidas e as leis em vigor e se contribuem com a qualidade educacional e social dos educandos, criando estratégias de observação e monitoramento da oferta da EJA no IF Baiano.
- ✓ Mobilizadora - Promover a participação dos diferentes segmentos da comunidade em atividades que contribuam para consolidar a gestão participativa, efetivando dinâmicas que impulsionem os servidores e estudantes para o desenvolvimento de ações participativas no cenário da EJA, sejam elas propostas ou não pelo CONSEJA, além de criar canais para que os interessados com tais questões possam se manifestar.
- ✓ Articuladora - promover articulações internas, entre CONSEJA/Reitoria/*Campi* e externa, tanto nas esferas federais, estaduais e municipais, tendo como principal atividade a realização com periodicidade regimentada de Fóruns Temáticos sobre a EJA.

O Conselho, engendrado sob essa égide, visa compartilhar a responsabilidade pela gestão da EJA e terá a mesma responsabilidade no sentido de produzir melhores resultados na luta pela institucionalização da modalidade na esfera do IF Baiano. Em contrapartida, é preciso dar destaque a contrapontos fundamentais: essa ação trata-se da adoção de um procedimento democrático, mas sua plena efetivação enquanto mecanismo de participação e instrumento para consolidação de uma cultura democrática, especialmente em relação à EJA, dependerá, para além da aprovação do gestor máximo do órgão, do desejo e da implicação pessoal/institucional dos possíveis membros de se engajarem nessa luta.

Além disso, as relações de poder a serem estabelecidas e jogos de interesse serão sempre pautados pelo grupo, inclusive podendo subverter os valores e os sentidos da criação do CONSEJA. Para que isso seja combatido, é preciso aclarar

que a proposta não pretende se fazer panaceia, mas sim, pretende-se como um espaço e tempo garantido para que as decisões, propostas e articulações no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos possam ser debatidas e decididas coletivamente.

Por isso a preocupação com que sujeitos/atores vão compor o CONSEJA, uma vez que a efetividade do CONSEJA depende significativamente da qualidade da participação que deve ter foco na consciência cidadã e na responsabilidade perante representatividade assumida. Por isso, que é necessária a promoção de processo de formação, antes da assunção de cadeira no referido Conselho, pois a questão da representatividade constitui um dos pressupostos mister dos Conselhos para garantia da qualidade de atuação.

A oportunidade de participar em momentos de definição se traduz em escolhas que são influenciadas por diversos fatores, seja a partir de critérios mais coletivos, seja a partir de critérios individuais. Assim, as escolhas devem ser garantidas como parte de um processo de participação efetiva da população. Do contrário, tais escolhas estarão sendo realizadas por outros atores, reforçando relações de poder (LEITE, 2007, p. 62).

A criação do CONSEJA não é garantia de sua efetividade, haja vista os exemplos já mencionados em relação a outras instâncias coletivas do IF Baiano. Todavia, em se tratando de uma Instituição Federal que deve obediência às questões legais e preza pela normatização, entendemos ser esse o caminho mais adequado para garantir a participação dos atores interessados na garantia da institucionalização da EJA e do cumprimento das políticas internas.

A PROEN, junto ao CONSEJA, num processo de escuta e diálogo permanente, deverão se articular para levar adiante as imprescindíveis pautas da EJA no IF Baiano, fortalecendo e formalizando um espaço legítimo de tomada de decisões colegiadas, impulsionando, pois, “o alargamento do universo de relações sociais, o aprendizado de procedimentos institucionais, a defesa de interesses e o alcance de informações, necessárias à mobilidade social” (RIBEIRO, 2000, p. 19), em especial quando consideramos as subjetividades inerentes à EJA.

Destacamos que a proposta em curso é uma sugestão. Em que pese a redundância, esta se pretende coletiva e participada, portanto a decisão da inclusão do CONSEJA em Regimento Geral, assim como a sua formatação, deve ser realizada após consulta pública e aprovação pela comunidade do IF Baiano, ocasião

em que recomendamos o amplo debate e a mobilização. A intenção é que este documento sirva como Documento Referencial, para sustentar o argumento da pertinência do pleito.

O lugar do CONSEJA na estrutura organizacional do IF Baiano

Quando, em lugar da pessoa particular, se obtém um corpo moral e coletivo que recebe pelo ato da associação a sua unidade, o seu eu comum, a sua vida e a sua vontade, estar-se-ia perante um **corpo político**. (JAMAL, 2014, p.13) (*grifos nossos*)

O autor menciona uma perspectiva que é pretendida para o CONSEJA na estrutura organizacional do IF Baiano. Não se trata, pois, de um órgão administrativo que se incorpora a um organograma, sugerindo a configuração de um novo reordenamento interno. O que pretendemos é a existência de *outro corpo político* na estrutura do IF Baiano, na qual a participação da comunidade envolvida – direta ou indiretamente com a EJA – por meio de representatividade devidamente eleita, passa a ocupar um *lugar* importante.

Por corroborar a importância desses órgãos a LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação e outros direcionamentos que regem a Educação intensificam paulatinamente a criação de Conselhos, entendendo-os como canais de participação, acompanhamento e controle social. Dessa forma, O CONSEJA assenta-se no lugar da autoridade partilhada entre os gestores institucionais, por meio de estratégias de participação, que guardem respeito e dignidade aos direitos e deveres individuais e coletivos dos sujeitos da EJA.

Nesta direção, para que esta autoridade partilhada aconteça situado nas práticas e nas interações sociais amparada por legitimidade normativa interna sugere-se a inserção do CONSEJA no Regimento Geral do IF Baiano, onde já há um espaço legitimado para os órgãos colegiados.

Regimentalmente, O CONSEJA poderá ser inserido no “CAPÍTULO II – DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS”, no regimento Geral do IF Baiano, sendo criada uma nova seção para a sua alocação a Seção V, apresentada a seguir:

Seção V

Do Conselho de Educação de Jovens e Adultos

Art.32. O Conselho de Educação de Jovens e Adultos (CONSEJA) é órgão consultivo, propositivo, de monitoramento, mobilizador e articulador da pauta EJA no âmbito deste Instituto.

Art.33. O CONSEJA terá a seguinte composição:

I – 1 (um) representante da Pró-Reitoria de Ensino;

II – 1 (um) representante dos servidores por Campus;

III - 01 (um) representante discente de cada Campus em que haja oferta de cursos para EJA;

IV - 02 (dois) representantes egressos;

V - 02 (dois) representantes da sociedade civil organizada (UNDIME, Conselho Estadual de Educação, ou outro órgão com histórico de mobilização pela defesa da Educação enquanto direito social)

§ 1º Os membros serão eleitos por seus pares para um mandato de 02 (dois) anos, considerando a eleição, também, de um suplente para cada membro.

§ 2º O CONSEJA será presidido por um dos representantes dos Campi, conforme inciso II, escolhido pelos membros do Conselho.

§ 3º O Regimento Interno do CONSEJA será elaborado por seus membros e submetido à aprovação do Conselho Superior.

Art.34 São competências do CONSEJA:

I - Levantar a demanda por cursos de EJA (estudo/ censo) no município ou estado, respaldado em parâmetros internos;

II - Intensificar a divulgação dos processos de acesso aos cursos, enfatizando os períodos de processo Seletivo e matrícula, de forma que se obtenha um grande alcance, com divulgação nos meios de comunicação disponíveis, interagindo com a Comissão Central de Processo Seletivo.

III - Promover estudos e pesquisas sobre o público demandante de EJA e as possíveis formas de seu atendimento.

IV – Articular a inserção de membros do CONSEJA em GTs e Comissões que envolvem atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a pauta EJA nesses espaços.

V - Buscar articulação com os fóruns e movimentos sociais dedicados à EJA.

VI - Levantar propostas junto aos educandos, educadores e profissionais da EJA para a modalidade.

VII - Criar formas de articulação entre programas de alfabetização e estratégias de elevação de escolaridade, favorecendo a continuidade dos estudos na educação básica, técnica, profissional e tecnológica.

VIII - Promover o registro e a divulgação de experiências realizadas.

IX - Envolver outras áreas dos governos na discussão de metas intersetoriais dos Planos de Educação, destinadas a fortalecer a EJA no município ou estado.

X – Estabelecer diálogos constantes com setores responsáveis pelo desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, de modo a articular melhor acolhimento da EJA com políticas de fortalecimento e consolidação.

Com tal inserção, teremos a condição normativa do *lugar* do CONSEJA na estrutura organizacional do IF Baiano. Reiterando a proposta, Barbosa (2012, p.7) aponta, sobre a capacidade de atuação dos Conselhos, que,

se de um lado a própria legislação possibilita a instituição de conselhos constituídos pela sociedade civil, por outro é colocada em questão a capacidade de atuação dessa mesma sociedade de forma ativa e propositiva.

E completando,

*Esses espaços públicos são o *locus* onde os indivíduos aprendem a participar, pois não se pode pensar nas políticas sem pensar que a política acontece nas relações sociais, isto quer dizer que ela acontece na esfera pública, posto que é uma ação que resgata o sentido coletivo, público (NOGUEIRA , 2001 *apud* BARBOSA, 2012 p.7).*

Assim sendo, o CONSEJA ocupará o lugar dos coletivos da EJA em interlocução com a gestão responsável pela indução e execução das práticas político-pedagógico dessa modalidade educativa, tomando como princípios:

- **Transparência:** Todas as ações desenvolvidas no CONSEJA devem ser debatidas entre os pares, levadas a consultas junto à comunidade e publicizadas nos formatos e meios adequados;
- **Respeito à Diversidade:** O CONSEJA, em suas manifestações, deverá levar em conta o respeito à diversidade, e a recusa a qualquer tipo de discriminação motivada por questões raciais, étnicas, sexuais, de gênero, religiosas, culturais ou de qualquer outra natureza;
- **Educação pública de qualidade:** A educação deve ser pública, não por ser estatal, mas por ser de qualidade para todos, independentemente do estudante e da escola (TORO, 2009); e
- **Participação Democrática:** O CONSEJA deve ser um colegiado que visa a contribuir para a institucionalização dos mecanismos de participação e consultas democráticas.

Tais princípios são condições necessárias para que se rompam com os racionalismos organizacionais e para que o único poder realmente influente seja o do coletivo. Assim, o elemento constituinte do CONSEJA deve ser a interlocução na defesa dos interesses da modalidade educativa que tem apresentado maior vulnerabilidade institucional – a EJA – impactando diretamente nos sujeitos que a compoem. Situação que permite depreender que o CONSEJA, enquanto *lugar* institucional e coletivo da EJA no IF Baiano, pode contribuir para a materialização daquele projeto “digno” e “ético” (TORO, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a discussão realizada até aqui é resultado de uma leitura partilhada da trajetória da EJA no IF Baiano, buscando sempre as possibilidades no âmbito da mobilização pela institucionalização da EJA, para além do PROEJA, no cenário do Instituto Federal de Educação e Tecnologia Baiano.

Ao iniciar a pesquisa, preliminarmente, elaboramos um projeto, uma intenção de pesquisa, com o fito de levar todo o procedimento a cabo. Mas a pesquisa e o campo são vivos, nos trazem perspectivas outras, capazes de nos fazer repensar nossos objetivos iniciais e os caminhos que propomos. No entanto ao seguir, o caminho escolhido, duas questões foram companheiras permanentes: o incômodo de que a consolidação da gestão para EJA no IF Baiano deveria, de antemão, considerar as experiências dos *Campi* e que a educação deve ser inclusiva, “pelo simples fato de que se um processo educativo não está promovendo a inclusão das pessoas nele envolvidas, não merece o nome de educação”. (BARCELOS, 2014, p. 38).

Com essas convicções, retomamos o objetivo que delineou e fundamentou o itinerário da pesquisa – compreender *as práticas de gestão da EJA, especialmente do PROEJA instituídas no IF Baiano, no período entre a promulgação do Decreto 5.478/2005 até o ano de 2015, visando identificar a sua contribuição para a consolidação de políticas institucionais e orientadoras das práticas pedagógicas e administrativas da EJA no Instituto.*

Assim sendo, podemos afirmar que não só o alcançamos, como também transcendemos os objetivos pretendidos, uma vez que, ao perceber como as práticas de gestão desenvolvidas nos *campi* pouco colaboraram para a consolidação de políticas institucionais de EJA no contexto do IF Baiano, podemos, também, nos movimentar em direção a uma nova proposta, que busca, enfim, um novo lugar para a EJA no IF Baiano. Destacamos, aqui, alguns elementos condicionantes do quadro:

- ✓ A (não) formação docente para atender as especificidades da modalidade;
- ✓ A dificuldade de aceitação/participação docentes nas questões atinentes à EJA;
- ✓ O preconceito para com os estudantes;
- ✓ As dificuldades de acesso;
- ✓ A falta de clareza do currículo do curso;

- ✓ O perfil do aluno;
- ✓ O processo seletivo inadequado;
- ✓ O estudo de demanda inapropriado; e
- ✓ A concepção reducionista da EJA pelos gestores.

Dentre outros aspectos, esses foram os que mais se destacaram. Nesse movimento, foi se descortinando a perspectiva do fortalecimento do diálogo buscando a ajuda mutua por meio das vivências até então experienciadas, ocasião em que foi se delineando a condição propositiva desta pesquisa que é a criação do Conselho Institucional da Educação de Jovens e Adultos do IF Baiano – CONSEJA.

A leitura dos capítulos construídos sugere a leitura da EJA na comunidade do IF Baiano, o que potencializa a validade social e institucional do CONSEJA, em especial quando nos encontramos com a ideia de Mia Couto (2005) ao ponderar que a leitura da ‘comunidade’ é inventada como uma entidade que não existe de fato, sugerindo-a como uma possibilidade, como a ressignificação do ideário,

se quisermos que as atuais comunidades sejam parceiros efetivos de política pública para o desenvolvimento com mais equidade e eficiência teremos que criar essas mesmas comunidades. Não podemos esperar que essas comunidades se revelem espontaneamente. É preciso um programa de governação para que tais parceiros se constituam (COUTO, 2005, p. 143).

O CONSEJA, aqui, faz-se, para nós, a representatividade potencial tanto da comunidade parceira, quanto do programa de governação dela constituinte. Embora registremos o poder formativo, interventivo e propositivo inerente a esse propósito, reconhecemos também que,

O que tenho em mente é uma discussão muitíssimo elementar da coisa toda... Não se trata de uma discussão do atual aparato de conceitos das ciências sociais e políticas ou do poder etc. Mas sim uma introdução àquilo que a política é, originalmente e com que condições fundamentais da existência e da condição humana a coisa política e pública, tem a ver. (ARENDR, 1995).

Nessas circunstâncias, todo este constructo investigativo, reflexivo e propositivo consolida uma relação possível de mediação com a gestão – nas diversas esferas de atuação, mas especialmente no centro desta atividade, Reitoria/PROEN – na perspectiva da interajuda em prol de um processo de diminuição das distâncias entre os gestores “agentes estimuladores do desenvolvimento de políticas” e os sujeitos da EJA “público-alvo”, o que sugere um processo de “simetria capaz de levar ao *etnodesenvolvimento*” (ANJOS;

LEITÃO, 2009, p.54) desses sujeitos. Sobre isso, cumpre esclarecer que pensar em *etnodesenvolvimento* envolve,

[...] a questão da mediação em circunstâncias de grande distanciamento cultural entre aquele que se apresenta como agente estimulador do desenvolvimento e aqueles reduzidos à condição de público-alvo de políticas, programas e projetos. Ao construirmos modelos analíticos que visam a situações limites em termos de alteridade cultural, pretendemos trazer à luz dimensões regulares de violência simbólica nas mediações para o desenvolvimento. Quanto maior é a distância cultural entre o agente de desenvolvimento e o público-alvo, mais evidente se torna que estimular o desenvolvimento do Outro não é um ato isento de implicações culturais, éticas e políticas intrínsecas ao gesto. (ANJOS; LEITÃO, 2009, p. 7)

É válido reconhecer que nos entremeios destes distanciamentos se encontram muitas trajetórias escolares interrompidas, muitas políticas que não foram germinadas, muitos preconceitos ora ocultados, ora escancarados, muitos percursos, saberes, denúncias, anúncios e experiências que configuraram subsídios verdadeiros para compreendermos e lutarmos por um espaço institucional, democrático e plural, propício ao desenvolvimento compartilhado e sustentável da EJA no IF Baiano.

Enfim, parafraseando Larrosa (2000), no espaço em branco no qual se mostraram as diferenças, de onde emergiram o perguntar para que fosse perguntado de muitas maneiras, “perguntar compartilhado”, que encontramos sinais de possibilidades para um recomeço possível e necessário para a EJA no IF Baiano.

Funda-se, pois, a partir deste intento, a esperança de que as proposições aqui lançadas, devidamente referendadas, sejam fundadoras de nossa *utopia possível* e indutoras de nossa política necessária!

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANJOS, José dos; LEITÃO, Leonardo. **Etnodesenvolvimento e mediações político-culturais no mundo rural**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1968, p. 60.

BARBOSA, Selma Maquiné. **O papel dos conselhos na construção democrática da gestão das escolas e dos sistemas**. 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/SelmaMaquineBarbosa_int_GT4.pdf. Acesso em: 20/01/2016

BARCELOS, Valdo. **Avaliação na Educação de Jovens e adultos**: uma proposta solidária e cooperativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, L. (2006). Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BONFIM, Silvana Vanessa Martins da Silva. **A problemática da evasão de estudantes vinculados ao PROEJA no IF Baiano – Campus Guanambi**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação: **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. [Documento eletrônico]. Disponível: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 21 abr. 2015.

_____./IF BAIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI – 2015 – 2019**. Salvador, 2015.

_____./IF BAIANO. **Resolução nº48 do CONSUP**, de 17 de dezembro de 2014. Disponível em: <http://ifbaiano.edu.br/portal/resolucoes-portarias/>. Acesso em: 27 set. 2015.

_____. /IF BAIANO. **RELATÓRIO DE GESTÃO, 2015**. Instituto Federal Baiano de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Salvador: Instituto Federal Baiano de Educação Ciência e e Tecnologia Baiano, Salvador, 2015.

_____. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

_____. /IF BAIANO. **REGIMENTO INTERNO**. Conselho Superior. Salvador:

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano, Salvador, 2014.

_____. /IF BAIANO. RELATÓRIO DE GESTÃO, 2014. Instituto Federal Baiano de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Salvador: Instituto Federal Baiano de Educação Ciência e e Tecnologia Baiano, Salvador, 2014.

_____. /IF BAIANO. RELATÓRIO DE GESTÃO, 2013. Instituto Federal Baiano de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Salvador: Instituto Federal Baiano de Educação Ciência e e Tecnologia Baiano, Salvador, 2013.

_____. /IF BAIANO. RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012. Instituto Federal Baiano de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Salvador: Instituto Federal Baiano de Educação Ciência e e Tecnologia Baiano, Salvador, 2012.

_____. /IF BAIANO. REGIMENTO GERAL. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano. Salvador: Instituto Federal Baiano de Educação Ciência e Tecnologia Baiano, 2012.

_____. /IF BAIANO. RELATÓRIO DE GESTÃO, 2011. Instituto Federal Baiano de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Salvador: Instituto Federal Baiano de Educação Ciência e e Tecnologia Baiano, Salvador, 2011.

_____. /IF BAIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional** - PDI – 2009 – 2013. Salvador, 2009.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base** - Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Brasília: SETEC, 2009.

_____. **Lei nº. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Legislação, Brasília, DF, dez. 2008.

_____. **Decreto nº. 5.840**, de 23 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF, jul. 2006.

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

_____. **Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005**. Dispõe sobre 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 no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília/DF, 2005.

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 11**, de 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 11**, de 10 de maio de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Legislação, Brasília, DF, mai. 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº1/2000** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos, 2000.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, Renato Gil. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. 2006. < <http://www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf>>. Acesso em: ago. 2011.

CIAVATTA, Maria. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. In: _____. TIRIBA, Maria (Orgs) Trabalho e educação de jovens e adultos. – Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

CORACINI, M.J. **A celebração do outro**. Arquivo, memória e identidade. Mercado de Letras, 2007.

COUTO, Mia. **Pensatempos**: textos de opinião. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2005.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes. – 3 ed. – porto alegre: artmed, 2010.

CUNHA, Eudes Oliveira. **A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB** : um estudo em duas escolas municipais de Salvador. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43 jan./abr. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf>>. Acesso em 29 ago. 2015.

DIAS, José Augusto. Gestão da Escola. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho *et al.* **Estrutura e funcionamento da Educação Básica** – leituras. 2.ed. [S.l.]: Pioneira, 1999. p. 268-282.

DIMENSTEIN, Magda. **Psicologia social comunitária**: aportes teóricos e metodológicos. Natal: EDUFRN-Editora da UFRN, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação & Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-

946, out. 2007.

FERNANDES, F. Gestão dos Institutos Federais: o desafio do centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *Holos*, ano 25, v. 2, p. 3-9, 2009

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In: _____*. CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADAMER; Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 8. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, Yone Carneiro de S. **Do caderno de receitas da vovó ao site do curso de cozinha: a construção do conhecimento e a inovação tecnológica na EJA**. 2015. 136f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000. *In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.)*.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 3, ed. Trad. Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005. (Coleção Pensamento Humano).

LARROSA, J. Sobre a Lição. *In: Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

IBGE. **PNAD 2014: Taxas de analfabetismo**. PNAD-IBGE, 2014. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/35956/pnad-2014-pais-ainda-tem-13-milhoes-de-analfabetos/> Acesso em: 10 dez. 2015.

LARROSA, J. Sobre a Lição. *In: Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

LEITE, S. P. B. R. **A participação popular e acesso à moradia: as escolhas possíveis para a população removida por intervenções de melhoria urbana do PREZEIS**. Recife: UFPE, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Licínio C. A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Ubirajara Couto. As práticas de participação institucionalizadas e sua relação com a cultura política: um estudo sobre o conselho de acompanhamento e controle social do FUNDEB. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACEDO, Roberto S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACHADO, Maria Margarida, **Construindo conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional** – saberes coletivos de uma rede de pesquisadores. Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 411-424, set./dez. 2008
educação Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>> p. 414

_____. A pesquisa com foco na educação de trabalhadores a partir do Proeja. In MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputa**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, Edna Castro de. **O desafio do proeja como estratégia de formação dos trabalhadores**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0143.pdf> (Acesso em: 03/12/2015)

MIRANDA, Neurisângela Maurício dos Santos. **Docência no IF Baiano: o tornar-se professor**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, Salvador, 2015.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (col). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. HENRIQUE, A. L. A. S. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **Revista Holos**. Ano 28, Vol. 2, 2012.

_____. Educação básica e educação profissional tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: 1ª **CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, Brasília: 2006.

_____. **O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: Mimeo, 2006.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

PARO, Vitor H. A. Educação, a Política e a Administração: Reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010, acesso em 06 de setembro de 2015. p. 766)

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010a

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2006.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal (tese)**. Belo Horizonte, 2014. 290, enc, il.

TEIXEIRA, Ana Claudia; SERAFIM, Lizandra. **Controle social das políticas públicas**. Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais, nº 29, Agosto, 2008. Disponível em: <<http://polis.org.br/publicacoes/controle-social-das-politicas-publicas/>> . Acesso em: 10 maio 2016.

RIBEIRO, A. C. T. **Intervenções urbanas, democracia e oportunidade: dois estudos de casos**. Rio de Janeiro: Fase, 2000.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo, **Revista de ciências da Educação**, v. 2, p. 35-50, 2007. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigos/a-educacao-de-jovens-adultos-brasileiros-sec-xxi.pdf>. Acesso em 01/03/2015.

RUMMERT, Sonia Maria. VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, n. 29, Curitiba, 2007.

SALES, Márcea Andrade. **Reformulação Curricular dos Cursos de Bacharelado da Universidade do Estado da Bahia: Proposta Pedagógica do Curso - PPC**. Salvador: UNEB-PROGRAD, 2010.

SANDER, Benno. O Estudo da Administração da Educação na Virada do Século. In MACHADO, Lourdes Marcelino & FERREIRA, Naura Syria (Orgs.), **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora/ANPAE, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Jaqueline Luzia da. BONAMINO, Alícia Maria Catalano de. RIBEIRO, Vera Masagão. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de caso na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educação em revista**: Belo Horizonte, v. 28, p. 367-392. Jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102A46982012000200017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SOARES, Leôncio. VIEIRA, Maria Clarisse. Trajetória de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: _____. Silva, Isabel de Oliveira e. (orgs.). **Sujeitos da Educação e Processos de Sociabilidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TORO, J. B. 2005. **A construção do público: cidadania, democracia e participação**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Rio, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Ribaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Rio de Janeiro: Papirus, 2002.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CIAVATTA, Maria. TIRIBA, Maria (Orgs) **Trabalho e educação de jovens e adultos**. – Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, Coleção Biblioteca ANPAE, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Apêndice A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DOS GESTORES DA PRÓ-REITORIA DE ENSINO (2009 - 2016)

(Aplicação *on line* e/ou presencial)

I. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Nome:
2. Idade:
3. Formação (graduação e pós-graduação):
4. Cargo:
5. Função:

II. SOBRE A FUNÇÃO:

6. Há quanto tempo está/esteve no IF Baiano? _____
 7. Há quanto tempo está/esteve no de exercício na função? _____
 8. Já exerceu essa função anteriormente? _____
 9. Qual sua experiência com Educação de Jovens e Adultos? _____
-

III. GESTÃO EDUCACIONAL

1. Qual a sua concepção de Educação de Jovens e adultos e como esta contribui para a sociedade?
2. O que você compreende por gestão educacional? Você considera que os meios utilizados no IF Baiano estão adequados aos fins da Instituição?
3. Na estrutura de gestão dos Institutos Federais, qual é o papel da reitoria perante os Campi?
4. Considerando que a estrutura de gestão da Reitoria deve encontrar correspondência no campus, como identificamos hoje, nos dois locais, um setor que responda pelas ações relacionadas a EJA?
5. Como se dá a participação dos Campi nas decisões institucionais que dizem respeito

a EJA?

6. Foi realizada avaliação das reais condições para continuidade, ou não da EJA no Instituto? Quais medidas estão sendo adotadas para intervenção, considerando as dificuldades?
7. Em sua opinião, quais marcas podemos perceber após dez anos de PROEJA no IF Baiano?
8. Quais as perspectivas para a EJA no IF Baiano?

APÊNDICE B - Questionário

EJA no IF Baiano: desafios e possibilidades para gestão

O (A) Senhor(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação - GESTEC/UNEB que objetiva investigar a gestão da EJA, especialmente do PROEJA, desde a sua implantação no Instituto Federal Baiano - IF Baiano, do ano de 2006 até o ano de 2016. Os resultados obtidos poderão ser divulgados para a comunidade científica. No entanto, sua identidade ficará em sigilo e sua participação será confidencial, sob a responsabilidade dos responsáveis técnicos da pesquisa. Caso aceite, seu consentimento poderá ser retirado em qualquer fase da pesquisa sem qualquer constrangimento. Sua participação na pesquisa não apresenta risco físico à sua pessoa.

Agradecemos, antecipadamente, sua colaboração em responder este questionário.

*Obrigatório

1. Nome completo *

A identificação será mantida em sigilo.

.....

2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *

Eu concordo em participar como voluntário do estudo e estou ciente que os dados coletados serão armazenados por um período de cinco anos sob a guarda dos pesquisadores responsáveis e será utilizado única e exclusivamente para este projeto. Estou ciente que terei acesso aos dados registrados, caso seja de meu interesse, e que meu consentimento poderá ser retirado em qualquer fase da pesquisa sem qualquer constrangimento, bem como que a participação na pesquisa não apresenta riscos a minha pessoa, sendo sigilosa e confidencial.

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pare de preencher este formulário.*

Identificação

Os próximos itens buscam traçar o perfil do respondente. Saliento, todavia, que as informações pessoais serão sigilosas.

3. Campus de atuação *

Escolha o Campus onde atuou no Proeja.

Marcar apenas uma oval.

Campus Catu

Campus Guanambi

Campus Santa Inês

Campus Senhor do Bonfim

Outro:

4. Qual o seu cargo no IF Baiano?

Marcar apenas uma oval.

Professor

Técnico Administrativo em Educação

5. Formação acadêmica - Poderá indicar mais de uma formação

Marque todas que se aplicam.

- Licenciatura
- Bacharelado
- Graduação Tecnológica

6. Pós - graduação

Marque todas que se aplicam.

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Nenhuma das alternativas

7. Possui Pós-graduação em Educação?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim - Especialização
- Sim - Mestrado
- Sim - Doutorado

8. Há quanto tempo está/esteve no IF Baiano?

Marcar apenas uma oval.

- 0-3
- 3,5 - 6,5
- 7-10,5
- 10,5 - 13,5
- acima de 14

Implantação do Programa

9. Nesta seção, as questões referem-se ao período da implantação do Programa. Caso não tenha vivenciado esse período, por favor, assinale a opção abaixo:

Marcar apenas uma oval.

- Não participei do processo de implantação. *Ir para a pergunta 20.*
- Sim, participei do processo de implantação.

Implantação do Programa

10. Qual função administrativa você exerceu em 2006?

Caso tenha exercido mais de uma função no período, marcar todas as opções.

Marque todas que se aplicam.

- Diretor(a) Geral
- Diretor(a) de Ensino
- Coordenador(a) de Ensino
- Coordenador de Curso
- Não exerci função administrativa
- Outro:

11. Como tomou conhecimento do Proeja?

.....

.....

.....

.....

.....

12. Descreva brevemente quais as ações desenvolvidas para a implantação do Proeja, por você, considerando o cargo que ocupava.

.....

.....

.....

.....

.....

13. O campus tinha algum trabalho no campo da EJA, antes do Programa?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

14. Assinale as alternativas de acordo com seu grau de concordância

Para esta questão, indique apenas uma opinião

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Parcialmente	Não sei opinar
A escola já tinha conhecimento do Programa antes do Decreto, pois participava das discussões que antecederam sua publicação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foram realizadas atividades para discutir o processo de implantação do Programa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os cursos do PROEJA foram bem recepcionados na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escola apresentava condições estruturais/físicas para implantação do PROEJA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escola apresentava condições pedagógicas para implantação do PROEJA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escola tinha professores suficientes para assumir o PROEJA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escola ofereceu formação aos professores atuarem no PROEJA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A elaboração do PPC levou em conta as especificidades dos estudantes da EJA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Como se deu a escolha do(s) curso(s) PROEJA ofertado(s) na implantação do Programa?

Marcar apenas uma oval.

- Audiência pública
- Reunião Geral
- Comissão interna de implantação dos cursos
- Decisão da gestão
- Outro:

16. Houve estudo de demanda ou alguma outra forma de consulta a comunidade para a escolha do curso?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim, foi realizado estudo de demanda
- Sim, foi realizado consulta a comunidade, por meio de associações ou movimentos sociais
- Outro:

17. Qual a motivação para a escolha do(s) curso(s) implantados na ocasião?

.....

.....

.....

.....

.....

18. Quais as principais dificuldades encontradas no período da implantação?

.....
.....
.....
.....
.....

19. Sobre o processo de implantação, se você tem algo relevante que gostaria de acrescentar e não foi contemplado nas questões acima, ou deseja complementar algumas das respostas fornecidas, agradecemos a sua contribuição.

.....
.....
.....
.....
.....

CICLO DE GESTÃO

As questões seguintes referem-se à trajetória do programa, considerando as práticas gestoras. Ao responder as questões deve-se levar em conta o período pós-implantação.

20. Qual função administrativa você exerce/exerceu? *

Caso tenha exercido mais de uma função no período, marcar todas as opções. Caso a função tenha mudado a nomenclatura, favor marcar o correspondente.

Marque todas que se aplicam.

- Diretor(a) Geral
- Diretor(a) de Ensino
- Coordenador(a) de Ensino
- Coordenador de Curso
- Supervisão/Coordenação Pedagógica
- Outro:

21. Período de exercício na função:

.....

22. Dimensão político-administrativa

Marcar apenas uma oval por linha.

Sim Não Parcialmente Não sei responder

No processo de criação do curso, foram levados em conta estudos de demanda e consultas públicas à comunidade interna e externa à escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ao tomar a decisão pelo curso a ser ofertado, foram levados em conta critérios de escolha como eixo tecnológico, estrutura e corpo docente já disponíveis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O processo seletivo realizado considera as especificidades da EJA e é adequado ao público.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para a oferta de cursos do PROEJA, foi/é definido turno de funcionamento de acordo com as peculiaridades do público.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No turno de oferta, os setores da escola/campus funcionam/funcionavam plenamente, de modo a atender as demandas dos estudantes e do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os cursos do PROEJA contam/contavam com equipe técnico-pedagógica em dedicação específica à modalidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A elaboração do PPC foi feita de forma coletiva, considerando o público para o qual se destinava e suas peculiaridades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A oferta de cursos para EJA foi divulgada e amplamente discutida com a comunidade escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A oferta do curso foi/é reavaliada periodicamente, considerando a relação oferta de vagas/procura, permanência/êxito e demanda afinada com os arranjos produtivos locais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Dimensão político-pedagógica

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Parcialmente	Não sei responder
Foi/é realizada formação dos profissionais envolvidos, para atuação junto aos estudantes da EJA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os docentes receberam/recebem suporte pedagógico para elaboração de planejamento, materiais didáticos e avaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foram/são realizadas reuniões pedagógicas ordinárias com o corpo docente, para acompanhamento do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A evasão, sendo um problema frequente na EJA, foi/é monitorada pela equipe gestora do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Constatada a evasão, foram/são adotadas pela equipe gestora do curso, estratégias para reversão do quadro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O desempenho dos estudantes foi/é monitorado pela equipe gestora do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em caso de desempenho não satisfatório dos estudantes, foram/são adotadas pela equipe gestora do curso, estratégias para reversão do quadro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O calendário acadêmico e o quadro de horários foram/são elaborados considerando as especificidades do estudantes da EJA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O PPC foi/é avaliado periodicamente pela equipe gestora e corpo docente do curso, com vistas a adequações legais e pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Práticas gestoras: Relação Reitoria/Campus, considerando a atenção aos cursos do PROEJA.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Parcialmente	Não sei responder
É/foi notável uma preocupação pela gestão (Reitoria) com a qualidade dos cursos ofertados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve/há interesse pela gestão (Reitoria) em ampliação da oferta da EJA em todos os Campi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São/foram realizados eventos formativos para professores para atuação em EJA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As práticas pedagógicas e administrativas são coerentes com as peculiaridades concernentes a EJA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Além do PROEJA, existem outras ações voltadas para a EJA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi/é verificado se os profissionais designados para atuação nos cursos do PROEJA tinham formação ou experiência prévia na modalidade EJA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Avaliação da trajetória da EJA

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Parcialmente	Não sei responder
Você considerava importante a abertura das escolas federais ao público da EJA?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Após dez anos de PROEJA, você acredita que a política de EJA nos Institutos Federais deva continuar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em sua opinião, a oferta de cursos para o público da EJA trouxe ganhos para o IF Baiano, no tocante às experiências de gestão?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você tem conhecimento das metas para a EJA no IF Baiano?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Neste espaço, inclua informações, opiniões, críticas ou sugestões sobre a oferta do PROEJA no IF Baiano. Suas considerações são muito importantes para esta pesquisa.

.....

.....

.....

.....

.....

OBRIGADA!
