



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO STRICTO SENSU**  
**EM**  
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDUC**

**JOCEMARA NASCIMENTO DOS SANTOS**

**PESQUISA INTERVENTIVA PEDAGÓGICA**  
**ITINERÁRIO FORMATIVO DA COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DO**  
**PROEJA NO IFBAIANO DE SENHOR DO BOMFIM**

Salvador

2021

JOCEMARA NASCIMENTO DOS SANTOS

**PESQUISA INTERVENTIVA PEDAGÓGICA**  
**ITINERÁRIO FORMATIVO DA COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DO**  
**PROEJA NO IFBAIANO DE SENHOR DO BOMFIM**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Departamento de Educação, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *campus* I, área de concentração I: Educação, trabalho e meio ambiente, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. José Humberto da Silva

Salvador

2021

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S237p

Santos, Jocemara Nascimento dos

Pesquisa Interventiva Pedagógica: Itinerário Formativo da comissão de implantação do Proeja no Ibaiano de Senhor do Bonfim / Jocemara Nascimento dos Santos. - Salvador, 2022.  
108 fls.

Orientador(a): Prof. Dr. José Humberto da Silva.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2022.

1.Proeja. . 2.Implantação. . 3.Pesquisa. Intervenção.

CDD: 374

encaminharei orientações posteriores pertinentes a entrega da versão final para a secretaria do MPEJA , bibliotecas do CAMPUS e repositório da CAPES.

<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA</p>	 <p>DEDC - CAMPUS I Departamento de Educação</p> <p>UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>MPEJA Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos</p>
---	---

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### “PESQUISA INTERVENTIVA PEDAGÓGICA: Itinerário formativo da Comissão de Implementação do PROEJA no IF BAIANO de Senhor do Bonfim”

**JOCEMARA NASCIMENTO DOS SANTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 26 de maio de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. JOSE HUMBERTO DA SILVA (UNEB)  
Doutorado em Educação  
Universidade Estadual de Campinas

  
Profa. Dra. ANDREA DA PAIXÃO FERNANDES (UERJ)  
Doutorado em Educação  
Universidade Estadual de Campinas

  
Profa. Dra. PATRÍCIA LESSA SANTOS COSTA (UNEB)  
Doutorado em Programa de Pós Graduação Em Ciências Sociais  
Universidade Federal da Bahia

  
Prof. Dr. ANTONIO PEREIRA SANTOS (UNEB)  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia

## AGRADECIMENTOS

O momento é de extrema gratidão.

Concluir uma pós-graduação no contexto de uma mulher que trabalha, é mãe e estuda é um ato de resistência e a concretização desse ato envolve muita abdicação, resiliência, persistência e fé.

Agradeço a Deus! A energia que me move sem ter me deixado desistir (porque a desistência andou rondando meus pensamentos, mas não achou lugar para germinar). Durante a gravidez, foram MUITOS os momentos de fragilidade, substituídos pela coragem que chegou quando meu filho nasceu.

Agradeço a você, Afonsinho. Tão pequeno, mas uma fonte infinita de força. Você que aos dois, três, quatro meses participou, no meu colo, das reuniões com meu orientador, como se entendesse que naquele momento, não chorar, ajudaria bastante. Um dia, vou ler esse agradecimento “pra você”.

Agradeço ao meu orientador, José Humberto. Obrigada por “soltar minha mão”. Obrigada por me lembrar da força que tinha essa pesquisa e sempre deixar claro que a responsabilidade de desistir ou não, só cabia a mim. Sei que por vezes, a frustração fez parte dos nossos diálogos, porém quando encontrávamos a sintonia da investigação, nosso fôlego retornava. Eu só posso te agradecer! Jamais imaginaria que aquele professor discreto e calado da banca do processo seletivo, trazia consigo um gigante da pesquisa em Educação e Trabalho! Você não faz ideia do quanto me ensinou sobre pesquisar, ter disciplina, escrever e revisar.

Agradeço ao IFbaiano, especificamente, na figura de Alaécio (Diretor Geral do Campus Senhor do Bonfim) e Prof<sup>a</sup> Amanda Valente (presidente da Comissão de implantação do Proeja), fundamentais na realização desta pesquisa. Com a mesma gratidão, menciono os coordenadores dos campi de Serrinha, Guanambi, Catu e Governador Mangabeira, que se disponibilizaram a socializar as experiências decorrentes da coordenação do Proeja.

Agradeço imensamente a minha família. Sem vocês, não sou nada! Meus irmãos, Jocemar e Anny, que sempre vibram, comemoram, dão força, não importando

se é a primeira ou última etapa! Minha cunhada e comadre, Daniela, meus sobrinhos: Gabriela e Levi, tenho o maior orgulho de ser exemplo para eles, já orientando sobre a carreira acadêmica.

Destaque nessa seção para agradecer a minha mãe, Anália... Tão preocupada com que eu não desistisse. Obrigada por todas as madrugadas em que para me deixar escrever tranquila, você deitou com meu filho e o colocou para dormir. Obrigada por todas as palavras de incentivo e por me aceitar como sou! Temos muito o que comemorar!

Agradeço ao meu esposo (Jamerson Chahoud). Obrigada pelo seu apoio e companhia em diversos destinos.

Finalizo agradecendo à UNEB e ao MPEJA. A UNEB sempre será minha segunda casa. A todos os mestres (Doutores) que compartilharam com a turma 7, conhecimentos, visões de mundo e a necessária compreensão e sensibilidade para pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos. Um agradecimento especial ao professor Dr. Antônio Pereira! Obrigada a todos os colegas e amigos que fiz nesta turma: Neide, Cris, Gevaldo! Amo vocês

Muito Obrigada a todos!

Dedico este trabalho *in memoriam* ao meu pai  
Afonso Jesus dos Santos. Obrigada por tudo!

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar os aspectos da implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja no Instituto Federal Baiano e a partir desta análise, desenvolver e aplicar uma pesquisa interventiva pedagógica, através de uma formação direcionada a servidores do campus Senhor do Bonfim que compõem a comissão de implantação do referido programa no campus. Esta pesquisa contou com dois momentos: um de investigação e um de intervenção. No momento de investigação, levantaram-se dados práticos, como o de que o Ifbaiano possui 14 campi no estado da Bahia e durante o estudo aqui apresentado foram identificados campi que já ofertavam o programa e o campus Senhor do Bonfim que estava em vias de implementação do mesmo. Esta pesquisa se delinea como uma pesquisa aplicada e foi desenvolvida através de abordagem qualitativa com objetivo descritivo e exploratório, onde foi possível por meio da análise da implementação do programa, construir uma pesquisa interventiva de formação direcionada a servidores que atuassem na implantação do programa, levando em consideração a experiência já registrada em outros campi sobre os aspectos positivos e outros que necessitavam ser revistos para a eficiência do Proeja, a partir de onde se delinea o segundo momento de intervenção. A pesquisa se desenvolveu em cinco etapas: 1) Revisão das categorias teóricas (Educação profissional; Ensino Médio Integrado; Educação de Jovens e Adultos); 2) Análise da base de dados; 3) Análise Documental; 4) Grupo de discussão, realizado com servidores de 04 campi: (Santa Inês, Governador Mangabeira, Serrinha e Guanambi) que já ofertaram o programa; 5) Formação com os servidores do campus Senhor do Bonfim. Proposta Interventiva; O material de análise se constitui através de pesquisa bibliográfica, documental, estudo de caso e entrevista. Os resultados obtidos apontam para a necessidade de um Núcleo direcionado ao Proeja, nos Institutos e Reitoria, que fomentem a implantação, manutenção e continuidade do programa. Política educacional tão importante para o público jovem e adulto. Ademais, a formação ofertada à Comissão de implantação do programa no Campus Senhor do Bonfim, serviu para amadurecer as discussões sobre o programa e dar aos membros da equipe uma visão mais apurada sobre os aspectos positivos e negativos que atravessam a permanência do Proeja no instituto. O resultado da pesquisa interventiva realizada dá ênfase a um produto que pode ser utilizado em qualquer outro campus que esteja em fase de implementação do Proeja.

**Palavras-chave:** Proeja. Implantação. Pesquisa. Intervenção

## ABSTRACT

The present study aims to analyze aspects of the implementation of the National Program for the Integration of Basic Education with Professional Education in the Youth and Adult Education Modality - Proeja at the Instituto Federal Baiano and from this analysis, develop and apply an interventional pedagogical research, through training aimed at servants of the Senhor do Bonfim campus that make up the commission to implement the aforementioned program on the campus. This research had two moments: one of investigation and one of intervention. At the time of investigation, practical data were collected, such as that Ifbaiano has 14 campuses in the state of Bahia and during the study presented here, campuses were identified that already offered the program and the Senhor do Bonfim campus that was in the process of being implemented. the same. This research is outlined as an applied research and was developed through a qualitative approach with a descriptive and exploratory objective, where it was possible, through the analysis of the implementation of the program, to build an interventional research of formation directed to servers that worked in the implantation of the program, taking taking into account the experience already recorded on other campuses about the positive aspects and others that needed to be reviewed for the efficiency of Proeja, from which the second moment of intervention is outlined. The research was developed in five stages: 1) Review of theoretical categories (Professional Education; Integrated High School; Youth and Adult Education); 2) Database analysis; 3) Document Analysis; 4) Discussion group, carried out with employees from 04 campuses: (Santa Inês, Governador Mangabeira, Serrinha and Guanambi) that have already offered the program; 5) Training with the servers of the Senhor do Bonfim campus. Interventive Proposal; The material of analysis is constituted through bibliographical research, documental, case study and interview. The results obtained point to the need for a Nucleus directed to Proeja, in the Institutes and Rectory, which encourage the implementation, maintenance and continuity of the program. Educational policy so important for young and adult audiences. In addition, the training offered to the Commission for the implementation of the program at Campus Senhor do Bonfim served to mature the discussions about the program and give team members a more accurate view of the positive and negative aspects that cross Proeja's permanence in the institute. The result of the interventional research carried out emphasizes a product that can be used in any other campus that is in the implementation phase of Proeja.

Keywords: Proeja. Implantation. Search. Intervention

## SUMÁRIO

<b>1 - INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
1.1 - Os caminhos percorridos.....	11
<b>2 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: QUAL A ARELAÇÃO EXISTENTE ENTRE ESTAS MODALIDADES DE ENSINO?</b> .....	<b>13</b>
<b>2.1 - A EJA e o Ensino Médio</b> .....	<b>19</b>
2.1.1- CONTRIBUIÇÕES DA LEI DAS DIRETRIZES E BASES (LDB) PARA INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	22
<b>2.2 - Trajetória da Educação Profissional do Brasil</b> .....	<b>26</b>
2.2.1 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	29
<b>3 - O PROEJA : ASPECTOS DO PROGRAMA IDEALIZADO PARA TRABALHADORES</b> .....	<b>34</b>
3.1 - A inserção do Proeja nos Institutos Federais .....	36
3.2 - O Proeja no Instituto Federal Baiano .....	39
<b>4 – METODOLOGIA</b> .....	<b>43</b>
4.1 - Pressupostos Metodológicos .....	49
4.1.1 CAMINHO METODOLÓGICO .....	51
4.1.1.1 Grupo de discussão com os coordenadores dos campi ofertantes do Proeja .....	54
<b>5. PROCESSO FORMATIVO DA COMISSÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IF – SENHOR DO BONFIM: A PESQUISA INTERVENÇÃO</b> .....	<b>58</b>
<b>5.1 Processo Formativo da Comissão de Implementação do PROEJA</b> .....	<b>61</b>
5.1.1- 1º encontro.....	62
5.2.2- 2º encontro.....	71
5.2.3 - 3º encontro.....	85
5.2.4 - 4º encontro.....	89
5.2.5 - 5º encontro.....	92
<b>6. ANÁLISE DO RESULTADO</b> .....	<b>94</b>
<b>7. REFERÊNCIAS</b> .....	<b>96</b>
<b>8. APÊNDICES</b> .....	<b>100</b>
APÊNDICE A .....	100
APÊNDICE B .....	102

APÊNDICE C .....	103
------------------	-----

## 1.INTRODUÇÃO

Esta dissertação busca descrever o itinerário formativo pedagógico baseado em uma pesquisa interventiva aplicada à comissão de implantação do Proeja, no campus Senhor do Bonfim. Esta pesquisa interventiva foi elaborada a partir da análise de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja - no Instituto Federal Baiano, com vistas a identificar elementos teórico-metodológicos que contribuam para qualificação da política de implementação do programa no campus Senhor do Bonfim.

O Proeja é um programa do Governo Federal criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478/2005 e atualizado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. O objetivo principal do programa é a oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos com Educação Profissional nas modalidades de ensino médio e formação continuada. Sua criação foi uma decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio, devido às demandas enfrentadas por quem estuda e trabalha.

O programa teve inicialmente como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio do Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, e é ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

A importância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de analisar como vem acontecendo a implantação do Proeja nos campi do Ifbaiano, buscando atualizar e aperfeiçoar a oferta do mesmo, através de uma formação direcionada para a comissão de implantação do programa no campus Senhor do Bonfim. Esta formação é o produto obtido ao final da investigação e ofertada aos servidores do campus Senhor do Bonfim que compõem a comissão de implementação do Proeja (público alvo deste trabalho). O Ifbaiano possui 14 campi no estado da Bahia e durante o estudo aqui apresentado foram identificados campi que já ofertavam o programa e outros em vias de implantação, a exemplo do campus Senhor do Bonfim.

Esta pesquisa é definida como uma pesquisa de natureza aplicada e foi desenvolvida através de abordagem qualitativa com objetivo descritivo e exploratório, onde foi possível analisar a implementação do programa, construir uma formação direcionada a servidores que atuassem na implantação do programa, levando em consideração o referencial teórico das categorias de análise que embasam esta pesquisa, somada à experiência já registrada em outros campi sobre os aspectos positivos e outros que necessitavam ser revistos para a eficiência do Proeja.

A pesquisa se desenvolveu em 05 (cinco) etapas:

- Revisão das categorias teóricas (Educação profissional; Ensino Médio Integrado; Educação de Jovens e Adultos;
- Análise da base de dados;
- Análise Documental;
- Grupo de discussão, realizado com servidores de 04 campi: (Santa Inês, Governador Mangabeira, Serrinha e Guanambi) que já ofertaram o programa;
- Formação com os servidores do campus Senhor do Bonfim. Proposta Interventiva;

A terceira etapa foi realizada com servidores de 04 campi: (Santa Inês, Governador Mangabeira, Serrinha e Guanambi) que já ofertaram o programa e posteriormente com os servidores do campus Senhor do Bonfim. A quinta etapa foi conduzida utilizando o método da pesquisa intervenção, por meio de uma intervenção formativa que teve como objetivo apresentar as etapas de implementação do programa, os aspectos positivos e aqueles que merecem ser vistos, de acordo com a experiência compartilhada por outros campi que já realizaram a implementação.

O material de análise se constitui através de pesquisa bibliográfica, documental, estudo de caso e entrevista. O percurso metodológico deste trabalho se inicia com a revisão das categorias teóricas que circunscrevem meu objeto de pesquisa, autores que pesquisam sobre a EJA e a Educação Profissional no Brasil, a exemplo de: Kuenzer (1997); Saviani (2008); Ciavatta (2005); Freire (1996); Gramsci (1979); seguida do levantamento da base de dados secundários (site do Instituto Federal Baiano) que me permitiram compreender alguns resultados já alcançados

pelo programa; Por meio da análise documental, revisitada por meio de Decretos e o seu Documento Base, foi possível compreender a gênese e os princípios do Proeja.

Esta dissertação é composta por 8 seções, contadas a partir da introdução e seguida das demais: Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e a Educação Profissional. Qual a relação entre estas modalidades de ensino? Título da seção 2; Na seção 3 discorro sobre o Proeja: Aspectos do Programa idealizado para trabalhadores; Trago na seção 4, a metodologia utilizada para desenvolvimento desta investigação; A seção 5 descreve o Processo formativo da comissão de implementação do proeja e 5 (cinco) subseções são dedicadas aos encontros que compuseram esta formação; Na seção 6, trago as Considerações Finais; A seção 7 traz as Referências utilizadas na pesquisa e na seção 8, estão os anexos.

### **1.1 Os caminhos percorridos**

Esta subseção traz, em detalhes, todas as etapas percorridas nesta dissertação. Desde o início da minha atuação docente enquanto professora da EJA, até o momento de aplicação da intervenção na comissão de implantação do Proeja no campus Senhor do Bonfim. A intenção é dar ao leitor uma visão panorâmica de como esta investigação foi realizada.

A educação voltada para trabalhadores é um campo de constantes debates. Talvez devido às peculiaridades que o público alvo desta modalidade de ensino apresenta, uma vez que o universo dos estudantes trabalhadores é bastante complexo. Este mesmo universo foi o que conheci em 2007 quando assumi pela primeira vez uma turma de jovens e adultos, que funcionava no noturno, no município de Taperoá-BA<sup>1</sup>, onde eu era professora pelo Regime Especial de Direito Administrativo - REDA.

Inicialmente, fui encaminhada para as turmas da EJA para compor carga horária de trabalho e o cotidiano das aulas foi me conquistando de uma maneira incrível. Tão

---

<sup>1</sup>Taperoá (BA) - A cidade de Taperoá, situada no Estado do Bahia (BA), tem população estimada de 21.074 habitantes. O município tem área de 452,004 km<sup>2</sup>, assim a densidade demográfica é de 45,64 habitantes por km<sup>2</sup>.

incrível que surgiu dali minha vontade de pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos e nesse interesse, participei de algumas seleções do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. 11 anos se passaram até meu ingresso no programa da UNEB. Foram 4 seleções, pois o desânimo por causa da reprovação dominou algumas vezes minha vontade de ingressar no mestrado. Em 2018, quando já atuava como docente no Ifbaiano e em uma das primeiras reuniões anuais conheci o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja. Havia uma possibilidade de implantá-lo no campus Xique-Xique, onde até então eu era lotada.

Escrevi o projeto para seleção do Mpeja interessada em realizar um estudo de demanda que apontasse quais cursos seriam mais pertinentes para serem implantados no campus, na modalidade do Proeja e a banca da seleção do programa sinalizou que ajustes teriam que ser feitos na pesquisa interventiva do projeto. Fui aprovada e comecei então a delinear as etapas da pesquisa.

Esta pesquisa nasce da proposta de se investigar os aspectos de implantação do Proeja e através dos resultados obtidos, ofertar um momento formativo à comissão de implantação do campus Senhor do Bonfim. Diante da intenção de descrever como ocorreu a implantação do Proeja em alguns campi e a partir destes dados elaborei uma pesquisa interventiva orientadora de implementação que subsidiasse o processo em outros IF.

Inicialmente, a pesquisa teve um caráter predominantemente exploratória, pois visou obter mais informações sobre o objeto, possibilitando sua definição e seu delineamento. Em geral, envolve: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão.

O caráter descritivo deste estudo se define pelo registro e descrição dos fatos observados, visando definir as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador (PRODANOV, 2013). Para alcançar tais objetivos, fez-se uso das técnicas de observação, levantamento e entrevista.

Pontuado os pressupostos referentes à natureza, objetivos e abordagem e tendo a intenção de mediante os resultados obtidos na investigação, foi elaborado uma formação com a finalidade de direcionar os campi identificados como aqueles em fase de implantação do Proeja.

Governador Mangabeira, Catu, Serrinha e Santa Inês <sup>2</sup>são 04 dos 14 campi que mantêm vigente a oferta do programa. Reuni, por meio de um grupo de discussão, os coordenadores do programa desses campi e somando os depoimentos coletados durante o encontro ao referencial teórico que fomenta as categorias de análise desta pesquisa (Educação e Trabalho, Educação profissional, Educação de Jovens e Adultos), elaborei um curso formativo que foi realizado em 05 encontros com a comissão de implantação do campus de Senhor do Bonfim.

---

<sup>2</sup> Cidades do interior da Bahia que sediam campus do Instituto Federal Baiano e ofertam o Proeja.

## **2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. QUAL A RELAÇÃO ENTRE ESTAS MODALIDADES DE ENSINO?**

Esta seção traz conceitos relativos ao Ensino Médio (EM), à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação profissional, sua constituição como modalidade de ensino e sua trajetória de integração da EJA à Educação Profissional (EP) no Brasil. Busco retratar aqui, as propostas atuais desta oferta para o público jovem e adulto por meio de uma análise documental, tendo como base leis e decretos que permitiram a oferta da EJA associada a Educação Profissional. Inicialmente, será analisada a trajetória da educação voltada para jovens e adultos trabalhadores, os movimentos e debates para incluir a EJA na pauta de políticas públicas e depois a sua integração à Educação Profissional.

A EJA e a Educação Profissional brotam de um mesmo solo: a Educação. Que é definida por Pinto (1993), como sendo aquela que “diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos” (PINTO, 1993, p.29). Estando a existência humana vinculada à Educação de maneira tão indissociável e sendo a educação direcionada para adultos a temática base desta investigação, é pertinente salientar aspectos inerentes à realidade do trabalhador e da educação ofertada a este público.

Para Pinto (1993, p. 79), o adulto é “o ser humano no qual melhor se verifica seu caráter de trabalhador”. E este fator torna imperiosa a necessidade de educá-lo porque o trabalho, tido como elemento principal para a inserção do indivíduo em sociedade faz com que as exigências de adaptação às demandas capitalistas segreguem indivíduos alfabetizados daqueles sem nenhuma formação.

A ação da educação voltada para adultos se inicia no período colonial quando os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com estes sujeitos. Essa ação educativa era percebida como uma caridade e a formação voltada a jovens e adultos acontecia de forma esporádica e sem maiores projeções futuras no que diz respeito à progressão dos estudos deste público.

Nesse período, os professores que se dispusessem a essa função deveriam lecionar no turno da noite e realizavam este trabalho gratuitamente, fazendo parecer que esta era uma missão de solidariedade. Isso acabou criando uma espécie de rede

filantrópica das elites para a "regeneração" do povo, que tinha como pretensão, utilizar a educação para promover a civilização das camadas populares, vistas como "perigosas e degeneradas" (ARANHA *apud* VEIGA, 2017).

Veiga (2017, p. 67) afirma que,

No Brasil, historicamente a EJA é marcada pela relação de domínio e humilhação estabelecida entre as elites e as classes populares, onde a separação entre a elite brasileira e as classes populares são claramente definidas, e cada uma ocupando o espaço que lhe é determinado. Esta concepção tem sua raiz na relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar essa modalidade de ensino como um favor e não o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito.

A primeira Constituição Republicana de 1891 foi o marco legal em que a responsabilidade pelo ensino básico passou a ser pública, sendo descentralizada nas Províncias e Municípios, sendo uma obrigação do estado, agora com uma concepção de federação. A União assumiu uma presença maior no ensino secundário e superior, e é claro que para estes níveis de ensino, o direito continuou a ser das elites em detrimento de uma educação voltada para as classes populares (VEIGA, 2017).

Em 1915, no clube Militar do Rio de Janeiro foi fundado a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, e nos seus Estatutos fica implícita a intenção de ser um movimento vigoroso contra a ignorância. A Liga também tinha como intenção, dar estabilidade à grandeza das intenções republicanas (NOFUENTES *apud* VEIGA, 2017).

Sensibilizado pela enorme quantidade de analfabetos no Brasil à época, (em torno de 76% da população adulta), o poeta fluminense Olavo Bilac liderou uma campanha contra o analfabetismo, "pioneira da educação nova", posteriormente conhecido como Movimento dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Este postulava a educação como recurso para a modificação da estrutura social vigente. Apesar da questão de jovens e adultos não ser a discussão central desta época, os movimentos e concepções educacionais surgidos durante a primeira República são importantíssimos, pois subsidiaram as ações dos períodos posteriores (GADOTTI, 2008).

Somente em meados de 1940 que se iniciou um movimento para a educação das camadas populares, embora interpretada como instrução elementar das crianças. Já próximo ao final da década de 40, foi que o problema da educação de jovens e

adultos foi definido como um problema de política nacional (DI PIERO; JOIA; RIBEIRO, 2001; PEREIRA, 2001; PEREIRA, 2010).

Com recursos da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), foi iniciado em 1947 a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que foi a primeira grande movimentação promovida pelo Estado. Este movimento enfrentou o grande desafio imposto pelo censo de 1940, onde o índice de analfabetismo no Brasil era de quase 55% da população com idade superior a 18 anos. Nesta época a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) havia sido recém-criada no contexto do pós-guerra e desempenhava forte influência nas políticas em prol da alfabetização. A CEAA representou a primeira política pública federal de educação de jovens e adultos no Brasil, impulsionada pela redemocratização do Estado brasileiro ao término do Estado Novo (VENTURA, 2001; FÁVERO, 2004).

As pesquisas interventivas criadas pelos movimentos populares demarcavam explicitamente o compromisso com as classes populares, urbanas e rurais, e orientavam sua ação educativa para a ação política. O analfabeto era visto com outros olhos, dentro de sua própria realidade, partindo da cultura popular como matriz para a educação popular (FÁVERO; MOTTA, 2016). Apesar de que neste período os brasileiros analfabetos ainda não podiam exercer o direito político de voto nas eleições e buscavam na migração para os grandes centros a fuga da pobreza (VEIGA, 2017).

O chão no qual se constituiu a EJA é o da Educação Popular. O público da EJA é composto por jovens e adultos oriundos das camadas populares e essa conexão faz da EJA um espaço voltado para a educação destas pessoas e para superação de muitas formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade.

Conforme relatado em Veiga (2017), é importante considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas voltados para a EJA, sobretudo aqueles que vão de 1947 até 1967 e que se apoiavam no Movimento de Democratização de Oportunidades de Escolarização Básica e Adultos, pois representavam uma esperança para que ocorressem mudanças significativas na educação, mas também era a representação da luta política dos grupos que disputavam o Estado. Além desses grupos, podem ser destacados os seguintes movimentos (FÁVERO, 2004; FÁVERO; MOTTA, 2016):

- Campanhas promovidas pelo Ministério da Educação e Saúde – MES (1947-1955);
- Movimento da Cultura Popular – MCP (1961-1964);
- Movimento da Educação de Base – MEB (1961-1967);
- De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964)
- Centro de Popular de Cultura - CPC da UNE (1962-1964);
- Campanha de Educação Popular da Paraíba (1962-1964);
- Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC (1963-1964), que contou com a marca do professor Paulo Freire;

Ainda na década de 1970, ocorreu a implantação do Ensino Supletivo, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692 (que foi a reforma do ensino de 1º e 2º graus em relação à LDB 4.024/61) em 11 de agosto de 1971, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus (BRASIL, 1971).

De acordo com a análise de Veiga (2017), esta lei buscava reduzir o acesso ao ensino superior, porque tinha como objetivo principal reorganizar o primeiro ano ginásial, profissionalizar o ensino secundário e desta forma a educação estaria adequada a inserir com mais facilidade profissionais no mercado de trabalho, com a qualificação de mão de obra emergencial, e sem se aprofundar na base científico tecnológica, ou seja, uma força de trabalho barata e sem intenções de elevar o nível de escolaridade.

Mesmo com este enfoque de uma educação voltada para a profissionalização do educando, é a primeira vez que uma Lei de Diretrizes e Bases dedica um capítulo ao Ensino Supletivo, deixando como recomendação aos estados que criem uma estrutura própria para atender a demanda de estudantes jovens e adultos (VENTURA *apud* VEIGA, 2001).

No Governo do presidente Fernando Henrique, em 1996, foram implementadas inúmeras reformas educacionais e a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 em substituição à Lei 5,692/71. Corroborando com o texto da Constituição de 1988, esta Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, no artigo 4, estabelece que "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de ensino, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria".

Em seu artigo 37, a LDB refere-se à educação de jovens e adultos determinando que: "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". No inciso 1º, deixa clara a intenção de assegurar educação gratuita e de qualidade a esse segmento da população, respeitando a diversidade que nele se apresenta.

O Art. 37 teve o caput alterado em 2018 para assumir a concepção de educação e de aprendizagem ao longo da vida, proposta elaborada pela Unesco; antes disso, havia sido incluído, em 2008, um terceiro parágrafo que preceituava: "A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento", assumindo a oferta do ensino médio integrado à educação profissional (como organizado na política pública que formulou e inseriu em definitivo o Proeja como alternativa de ensino médio para jovens e adultos, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) (PAIVA, 2021, p. 19).

No âmbito internacional, outro importante encontro de educação ocorrido na década de 1990, foi a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), que aconteceu na cidade de Hamburgo na Alemanha em julho de 1997, por meio do Instituto de Educação da UNESCO. Esta conferência foi precedida desde os meados de 1996, o que levou diferentes pesquisadores no Brasil a se mobilizarem no sentido de preparação para o Encontro.

Na mesma época iniciaram-se as discussões através do Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação, os quais defenderem a mesma visão de necessidade de valorização da EJA. Para responder as demandas oriundas destas discussões, o governo brasileiro criou em 1997, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), coordenado pela professora e antropóloga Ruth Cardoso. O PAS tinha como proposta a parceria do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), mas coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária (organismo ligado à Presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza).

O programa contou com parceria de empresas privadas, universidades e prefeituras. O que configura um chamado à sociedade civil para engajamento num

plano de ação para concretizar a EJA (HADDAD & DI PIERO, 2000; PAIVA, 2005; SAMPAIO, 2009).

Para Paiva (2006), pós-Hamburgo consolidaram-se duas vertentes no que se refere à educação de jovens e adultos: a primeira, a de escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos, independentemente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental; a segunda, a de educação continuada, como exigência do aprender para toda a vida, independentemente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização e questões ambientais, por exemplo, assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem.

A segunda vertente, verdadeiro sentido da educação de jovens e adultos, ressignifica processos de aprendizagem pelos quais sujeitos se produzem e humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe a escolarização, e muito menos a alfabetização (PAIVA, 2006).

A EJA é um campo de complexidades que vai muito além de uma modalidade de ensino. Seus sujeitos “estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados ao longo da nossa história” (SOARES *et.al.* 2006, p.7). Para Paiva, (2021, p.19), “as políticas apequenam o espectro do que deve ser acolher pessoas, cujo tempo da infância, porque apropriado pelo trabalho precoce em grande parte dos casos, as impediu de estudar.” .

Importante destacar que a EJA apresenta muito mais do que estudantes, os jovens e adultos que frequentam as turmas desta modalidade, precisam ser vistos como sujeitos sociais que lutam para demarcar suas especificidades. Característica essa, tida para Arroyo, (2007), como a mais marcante da história da EJA, uma vez que o olhar para estes estudantes tem que ser revisto para então haver uma reconfiguração desta modalidade de ensino.

O autor insiste que “se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, reconhecendo os jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos, a Eja adquire novas dimensões” (ARROYO, 2007, p. 24), pois enquanto mantivermos o olhar discriminatório e excludente para os

estudantes que compõem as salas da Educação de Jovens e Adultos, mais contribuímos para a perpetuação das desigualdades que já marcam tão fortemente a trajetória destes sujeitos.

## **2.1 A EJA e o Ensino Médio**

Nesta seção busco apresentar os pontos de convergência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Ensino Médio (EM). Enfatizo aqui a importância da Educação Profissional vir atrelada a estas modalidades de ensino, salientando a relevância dos conceitos de politecnia e omnilateralidade estarem sendo reforçados nessas discussões.

O Ensino Médio é uma modalidade de ensino que reúne os mais diversos protagonistas: jovens, adultos, idosos, alguns já inseridos no mercado de trabalho, outros não. Uma parte desse público acessa e conclui esse ciclo com idade prevista como regular, em contrapartida outros estudantes têm em comum a não conclusão deste nível de escolaridade que tanto importa socialmente e é exigida para a maioria das vagas de empregos formais disponíveis no mercado de trabalho.

O motivo da interrupção ou não conclusão do Ensino Médio (EM) varia: questões de trabalho, dificuldade em acompanhar os conteúdos, desestímulo, baixa autoestima, são diversos os fatores que contribuem para que os estudantes evadam e só retornem anos depois com o desejo de concluir este nível de ensino. Dayrell e Jesus, (2016, p.409), apontam que “para compreender as trajetórias escolares destes estudantes do EM, é fundamental situá-los como sujeitos socioculturais.” . O que implica compreendê-los enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 409).

É comum a busca pelo trabalho aparecer como um dos motivos que leva alguns dos estudantes a desistirem da escola, pois “a idade de entrada no mercado de trabalho é fortemente marcada pelas desigualdades sociais, sendo muito mais precoce entre os jovens das famílias mais pobres” (DAYRELL; JESUS, 2016, p.411). Pode-se observar, de acordo com os mesmos autores que mesmo sendo “elevada a porcentagem de jovens que buscam conciliar escola e trabalho, também é

considerável o percentual dos que não conseguem articular tais dimensões” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 409)

As dimensões “escola e trabalho” são idealizadas por Gramsci (1991) em um formato unitário de educação e essa discussão vem amadurecendo durante décadas e tentando se aproximar da proposta de “educação politécnica como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional” (CIAVATTA, 2014, p.190-191).

A integração do Ensino Médio com a Educação Profissional até alcançar o formato que se tem hoje, passou por inúmeras reformulações e atualmente desenha-se como uma modalidade de ensino, prevista na Lei das Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, que oferta o ensino propedêutico junto com o ensino técnico-profissional, visto que o debate dessa integração gira em torno do interesse de se ofertar uma formação unitária (que reúne formação profissional e científica).

A reforma do Ensino Médio não é pauta recente<sup>3</sup>. Prevista no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos (até 2024), estão entre os objetivos a renovação do Ensino Médio com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis, a ampliação da oferta da educação em tempo integral e apoio ao desenvolvimento do protagonismo juvenil. Esta reforma altera os artigos da LDB, a exemplo da organização curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Quando se fala na integração do EM com a Educação Profissional, os teóricos incluem na discussão termos gramscianos e marxistas como Politecnicidade<sup>4</sup> e Educação Omnilateral<sup>5</sup> que não são sinônimos, mas fazem parte do universo das ações educativas que envolvem essa integração.

---

<sup>3</sup>Destaco também que apesar da relevância, a reforma do EM não é pauta deste estudo e por esse motivo, a discussão sobre o tema não foi aprofundada.

<sup>4</sup> Formação politécnica, perspectiva pela qual, de acordo com Saviani (1989, p.5) se busca propiciar ao educando a aquisição dos conhecimentos técnico-operacionais e dos fundamentos científicos e filosóficos

que orientam determinada modalidade de trabalho.

<sup>5</sup> A formação omnilateral tem um caráter totalizante, possibilita uma formação humana integral, preocupada com o desenvolvimento do homem enquanto ser “não-alienado e dotado de uma formação verdadeiramente humana, omnilateral” (SOUSA, 1999, p. 100)

O tema da formação integrada, remetido ao conceito de politecnia, tem sido objeto de polêmica e de divergências quando se trata de pensar a educação articulada ao trabalho como instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista.

Essa emancipação já vem sendo objeto de reflexão nos postulados de Gramsci (*apud* NOSELLA) para quem o trabalho como princípio educativo, amplia a formação do trabalhador, seja ele jovem ou adulto, na perspectiva de que este sujeito tenha mais que o conhecimento técnico e passe a ter acesso a uma formação unitária. Essa formação unitária exige uma mudança na maneira de ver e pensar sobre a relação trabalho – educação, sobretudo nas estratégias de fazer avançar conhecimento e prática na educação dos trabalhadores.

A edição do decreto 2208/97 estabelecendo que a educação profissional contaria com uma organização curricular própria e independente do Ensino Médio, fez com que a busca de uma concepção unitária em termos de formação a ser alcançada por meio do Ensino Médio sofresse um grave retrocesso (LODI, 2006) e após inúmeras críticas e sua revogação pelo Decreto 5154/04, o termo integrado foi incorporado à legislação como uma das formas pela qual o ensino médio e a educação profissional poderiam se articular.

Ciavatta (2014) reforça os conceitos de politecnia, omnilateralidade e escola unitária, pois para a autora são os pilares de sustentação do ensino integrado e afirma:

[...] formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária [...] (CIAVATTA, 2014, p.197)

Nesta reflexão, é importante observar que o ensino médio deve se constituir como um processo formativo que tenha por objetivo não apenas o desenvolvimento das competências direcionadas ao mercado de trabalho, mas que exista o propósito de ofertar ao estudante novas perspectivas de atuação em sociedade. E dentro da própria sociedade, a intenção dessa integração tem como objetivo romper com o dualismo estrutural e para tal finalidade, como afirma Lodi (2006, pp.3), é necessária “profunda revisão de paradigmas e conceitos que envolvem a questão, eliminar a indesejável oposição entre conhecimento geral e conhecimento específico”,

Lidamos com uma falta de propósito na oferta do Ensino Médio, pois mesmo havendo diretrizes e finalidades a serem alcançadas nesta etapa da educação básica, há um hiato entre a formação ofertada e os estudantes concluintes. Existe apenas um Ensino Médio nas escolas? A dinâmica de oferta desta etapa é igual em todas as circunstâncias? Todos os estudantes matriculados recebem a mesma formação, independente de turno, turma, professores?

A Educação Profissional integrada ao Ensino Médio tem como grande desafio se livrar dessa obrigatoriedade de tão somente qualificar um trabalhador para um determinado serviço. É preciso oportunizar a este público formação intelectual, visto que o trabalho associado à ciência e a cultura deve estar posto como experiência acessível e viável de realização sobretodos pelos estudantes. Em Santos e Silva (2020) destaca-se a preocupação de conferir aos estudantes trabalhadores a experiência de se sentirem capazes e merecedores de exercer atividades intelectuais para que não se vejam como “máquinas” programadas apenas para atividades específicas e das quais, às vezes, depende exclusivamente seu esforço físico.

### 2.1.1 CONTRIBUIÇÕES DA LEI DAS DIRETRIZES E BASES (LDB) PARA INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Esta subseção apresenta as contribuições da LDB para que a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional se tornasse efetivamente uma modalidade de ensino no cenário educacional.

As seções da LDB que tratam sobre Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Seção IV-A) e da Educação de Jovens e Adultos (Seção V) foram alteradas pelo Decreto 5154/04, assim com o capítulo III que trata sobre a Educação Profissional e Tecnológica. Trazendo em sua alteração que o Ensino Médio (EM) de acordo com a Lei das Diretrizes e Base (LDB), artigo 35, tem entre suas finalidades:

a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2017, p.25)

Sabe-se que entre estas finalidades e o resultado que a escola dá ao discente na conclusão do ensino médio há uma distância por vezes imensurável, porque se atribui ao estudante (apenas a ele!) a responsabilidade pelo êxito após a conclusão do Ensino Médio que vai desde o seu resultado no ENEM até uma boa colocação no mercado de trabalho, isentando o Estado de qualquer responsabilidade nesta acessibilidade e necessariamente os fatos não sucedem nesta ordem para a grande maioria.

Sobre a propagação de que vivemos em uma “sociedade do conhecimento” e de que “a educação é um processo ao longo da vida”, Silva (2012), afirma que

tais questões deslocam para o trabalhador a responsabilidade pelo seu sucesso e/ ou fracasso, contribuindo, assim, para que o desemprego deixe de ser considerado um problema econômico e político e passe a ser concebido como um problema individual, cuja gênese reside num déficit de conhecimento, ou, no léxico mais comumente usado, de competências e empregabilidade (SILVA, 2012, p.58)

O EM tem suas particularidades e desafios. Prevê-se que esta modalidade de ensino venha associada à ciência, à cultura, à tecnologia e a intenção de se ofertar um ensino unitário e desinteressado, conforme idealizado por Gramsci (1985), esbarra em diversos problemas.

Na tentativa de abordar ciência e trabalho simultaneamente, Frigotto e Ciavatta (2004) apontam em um estudo realizado sobre a integração da ciência, cultura e trabalho com o ensino médio que a equipe que assumiu a SEMTEC (Secretaria de Educação Média e Tecnológica) em 2003, definiu os problemas que caracterizavam o EM, elencando-os como:

- A identidade dessa etapa de ensino, expressa pelos objetivos de formação dos sujeitos individuais e coletivos;
- A política curricular, a ser definida em coerência com uma concepção de conhecimento associada às relações político-pedagógicas que se instituem no interior da escola e entre a escola e a sociedade;
- A formação dos professores, valorizando esses sujeitos como construtores do conhecimento e como profissionais eticamente reconhecidos;
- A gestão democrática da escola, considerando sua singularidade como instituição e sujeito social;
- O livro didático, visto como instrumento de sistematização e veiculação de saberes.

Todos os aspectos apontados passam por diferentes contextos do EM e exigem que se repense para quem este nível de ensino está sendo direcionado e como alcançar as finalidades estabelecidas no artigo 35 da LDB. Trata-se de um convite para refletir sobre a (re) construção da finalidade desta etapa de ensino crucial na vida do ser humano.

Afinal, quais os pilares dessa (re) construção? Como preparar “basicamente” este sujeito de modo que ele possa estar apto para atuar em sociedade, incluindo a sua inserção no mercado de trabalho. Para Frigotto “a construção de uma sociedade com um projeto nacional popular de desenvolvimento e de uma efetiva democracia de massa só pode ser conseguida mediante um processo histórico de luta no espaço das contradições concretas dessa sociedade” (FRIGOTTO, 2004, p.14).

O Ensino Médio é o espaço dessas contradições, pois vemos o embate que gira em torno da formação a ser ofertada e as condições dessa oferta, então é nesse espaço que devemos travar as lutas que julgamos necessárias para alcançar tais transformações. O autor complementa:

[...] é no terreno das contradições do sistema capitalista e da forma específica em que elas se produzem na sociedade brasileira que podemos vislumbrar as possibilidades e as óbices de uma política de construção e ampliação do nível médio de ensino, como educação básica e na perspectiva da escola unitária e politécnica (FRIGOTTO, 2004, p.14)

O Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade e esta nova dimensão envolve a noção de politecnicidade direcionada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. O trabalho deve ser compreendido como princípio educativo, onde os conceitos estruturantes sejam trabalho, ciência e cultura, objetivando cada vez mais alcançar o público que hoje representa esta etapa de ensino.

O EM atual acolhe uma juventude marcada pela necessidade de conclusão deste nível de escolaridade e de acesso ao trabalho para prover seus meios de vida. A integração do Ensino Médio com a Educação Profissional (EP) atende teoricamente a essa demanda, porém não garante totalmente a permanência e êxito dos estudantes que conseguem ingressar nas instituições, mesmo havendo em algumas delas políticas públicas voltadas para essa finalidade (DORE, 2013; KUENZER, 2006).

Os números da evasão não diminuem no Ensino Médio, conforme indicam estudos realizados por Kuenzer (2006). Há uma disparidade enorme entre o número de jovens matriculados e os evadidos, justificados por necessidades primárias como trabalho, família e mesmo observando a importância da conclusão desta etapa visto que o ingresso no mercado de trabalho prioriza vagas para candidatos que já concluíram o Ensino Médio, esta importância não é suficiente para que os estudantes permaneçam nas escolas.

Dore (2013, p.121) a respeito da evasão, destaca que esta tem “uma natureza multiforme: a escolha de sair da escola é apenas o ato final de um processo que se manifesta de muitas formas, visíveis ou não, ao longo da trajetória escolar do indivíduo.”. Destacando a trajetória e as particularidades dos estudantes da EJA e aqueles matriculados à noite, no Estado da Bahia, os índices de evasão são altos.

O jovem matriculado no noturno possui um perfil diferenciado em relação aos estudantes do diurno. Entender quem é esse aluno e suas peculiaridades é o primeiro passo para analisar o problema do abandono, pois essas peculiaridades irão incorrer nas classes populares e de acordo com Frigotto (2003, p.61) o preço que pagam é “a banalização do processo da construção do conhecimento”.

## 2.2 Trajetória da Educação Profissional no Brasil

Esta subseção propõe uma análise sobre a Educação Profissional no Brasil, revisando seus princípios desde 1909 (ano em que a União criou as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional e gratuito para os meninos desvalidos da fortuna (Costa e Coutinho, 2018) a 2017 trazendo os argumentos indicados na lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) que trata sobre a reforma do Ensino Médio e segundo os autores tende a “cristalizar perspectivas de uma formação profissional técnica de nível médio que seja autônoma, crítica e libertadora”.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices (1909) surge na iminência de aplacar a necessidade de mão de obra, diante das mais de 500 fábricas instaladas no país, carentes de trabalhadores, uma vez que já não existia mais, oficialmente, o trabalho escravo no país. Diante desse cenário,

fazia-se necessário uma política de controle da classe proletária, dos filhos dos trabalhadores e, sobretudo, considerando a necessidade de qualificar força de trabalho para a economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância das relações de trabalho rurais pré-capitalistas (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1634).

Para os autores,

o ensino técnico no Brasil tem sua gênese constituída sob bases ideológicas discriminatórias e elitistas, pois se destinava a preparar as crianças da faixa etária entre 10 a 13 anos da camada periférica da sociedade brasileira, os chamados pobres e desfavorecidos da sorte, para o aprendizado de um ofício, como um modo de salvar essas crianças das mazelas do mundo (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1634).

A Educação Profissional desde a sua concepção inicial se propôs a qualificar trabalhadores para os postos de trabalhos e estendia sua formação para os filhos destes trabalhadores, como numa espécie de herança, já que não se vislumbrava um outro destino para os mesmos que não fosse aquele já trilhado pelos seus pais. Para Kuenzer (2001, p. 107), “o fio condutor da história da EPT é o capital, tendo a divisão social e técnica do trabalho determinada pelas forças produtivas.”.

A dualidade estrutural do ensino separando a educação propedêutica da educação técnica se materializou por meio de escolas de formação profissional para

a classe trabalhadora e escolas de formação acadêmica para a elite, a hegemonia e a burguesia. Costa (2016, p. 39) afirma que

a separação entre mão e cérebro é um agravante para a formação profissional da perspectiva da educação politécnica porque o território da educação geral, acadêmica, propedêutica é fortemente definido cabendo à formação técnica, à educação profissional, um status periférico nesse processo.

Num contexto que vislumbrava a ascensão econômica do país, a Educação Profissional foi regulamentada pelo Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997), no governo de Fernando Henrique Cardoso, reforçando a já histórica dualidade educacional presente na educação brasileira (RAMOS, 2005).

Através desse Decreto, os idealizadores tinham o objetivo de transformar a Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia, doravante, Rede Federal em uma rede “mais eficiente” na formação e qualificação profissional (RAMOS, 2015). O que se pretendia era que esta Rede se transformasse exclusivamente em um conjunto de instituições de ensino profissionalizante, com total separação entre formação geral básica e formação profissional, não permitindo a sua oferta concomitante ao ensino médio.

A proposta trazida por este decreto separava a oferta do ensino propedêutico da formação profissional, deixando para o estudante a opção de obtê-la, caso assim desejasse, após a conclusão do ensino médio. Nesse mesmo contexto, estava em vigor o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que ampliou a oferta de cursos de qualificação com baixa carga-horária, em caráter de treinamento, com pouca integração com a educação básica (RAMOS, 2015).

Esse cenário se estende e se complementa ainda em 1997, com a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), com uma lógica curricular produtivista e privatista para atender aos acordos neoliberais com os organismos internacionais. Fortifica-se a ideia de Estado Mínimo, que pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser realizada pelas forças do mercado, as mais racionais e eficientes possíveis (MINTO, 2016).

De acordo com Costa e Coutinho (2018, p.1633), “historicamente, as políticas para a educação profissional vêm subjugando essa formação aos desmandos do mercado de trabalho, submetendo-se aos modos de produção capitalista”.

Diante deste decreto, houve pressão social dos segmentos interessados, como estudantes e servidores da rede federal, e no mandato de Lula (2003-2007) foi promulgado o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que revogou o Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997). O novo Decreto determinou que a educação profissional técnica de nível médio deveria ser desenvolvida em articulação com o ensino médio e isso se concretizaria de forma integrada ou concomitante<sup>6</sup>.

Na tentativa de ampliar a oferta de educação profissional integrada a educação básica com fins de inclusão social, o governo executou alguns programas sociais que traziam em suas propostas o ensino unitário direcionado à elevação da escolaridade dos trabalhadores, dentre os quais se destacaram: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), pois foram os programas que mais se aproximaram, formalmente, da perspectiva de integração permitida pelo Decreto 5.154/04 (BRASIL, 2004)

### **2.2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Nesta subseção almeja-se o analisar as principais políticas públicas para a EP na Rede Federal e na EJA no período de 1996-2008 e algumas de suas implicações, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002) e na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008).

A trajetória da educação voltada para os trabalhadores “tem como contexto às medidas de recomposição das bases de acumulação corroídas pela crise estrutural do sistema capitalista” (RAMOS, 2015, p.11).

---

<sup>6</sup>integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso (BRASIL, 2018).

Programas como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) são tentativas recentes de amenizar o abismo que sempre existiu na educação direcionada a jovens e adultos trabalhadores. A EJA carrega o pesado fardo de ser vista como uma medida assistencialista e reparadora que mesmo antes de se intitular Educação para jovens e adultos era tida como uma medida compensatória para aquele público que não havia completado os estudos na idade prevista como regular.

De acordo com Ramos (2015, p.71),

A Educação de Jovens de Adultos (EJA) tem sido espaço privilegiado para a constituição de programas de educação profissional que, integrados à educação básica, pretendem elevar a escolaridade dos sujeitos. No entanto, muitos são os entraves para implementar a integração real, fazendo com que na maior parte dos casos, a integração não passe de um elemento formal, com fusão de currículos. Assim, a inclusão social anunciada fica limitada a um amplo processo de certificação em massa, sem que a elevação de escolaridade integrada à educação profissional signifique a socialização do conhecimento humanístico e técnico profissional para as camadas desfavorecidas, devido à precarização dos processos formativos.

A Educação Profissional, ao ser considerada uma modalidade de ensino prevista na LDB, tem como objetivo principal garantir a jovens e adultos trabalhadores a oportunidade de obterem uma formação sócio-profissional para a vida a vida e para sua inserção no mundo do trabalho

A Lei das Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, traz em seu primeiro artigo:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL,2018).

Acrescenta, ainda, no segundo parágrafo desse mesmo artigo que: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 2018).

Assim, a LDB ratifica os mesmos pressupostos trazidos pela escola defendida por Gramsci (*apud* NOSELLA, 2006, p. 55) que considera o trabalho como princípio

educativo, ampliando a formação do trabalhador, seja ele jovem ou adulto, na perspectiva de que este sujeito tenha mais que o conhecimento técnico e passe a ter acesso a uma formação unitária.

Gramsci (*apud* NOSELLA, 2006) ao defender a formação unitária já vislumbrava a realidade da Educação de Jovens e Adultos, representados pelos trabalhadores que a sua época, viam-se como incapazes de desenvolver atividades intelectuais, pois já estavam condicionados a realizar exclusivamente o trabalho braçal, o qual dependia exclusivamente do seu esforço físico. Esse sentimento de incapacidade alimentado pela incompletude ou ausência dos estudos sempre se apresentou como um forte agente na baixa autoestima desses sujeitos.

Foram décadas construindo a associação entre Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos. A LDB retomou os fundamentos gramscianos em seu artigo 37, no terceiro parágrafo, ao afirmar que: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional [...]” (BRASIL, 2018), dialogando na mesma vertente que o pensador italiano, quando reconhece a importância destas formações (propedêutica e profissional) serem ofertadas de forma articulada, pois, consideram isso um fator decisivo na percepção social e pessoal que estes sujeitos terão de si mesmos.

A Educação de Jovens e Adultos até ser associada à Educação Profissional e antes mesmo de ser percebida como tal, passou por diferentes períodos e reconfigurações, sendo vista, inicialmente, como uma ação filantrópica destinada a desvalidos e ociosos. Tavares (2012) faz uma síntese do período (1890-1955), onde destaca o papel da Educação profissional, onde a mesma era vista como alternativa ao problema da ociosidade dos “desfavorecidos da fortuna”, que geravam altos índices de criminalidade e impediam o progresso do país (TAVARES, 2012, p. 5).

A respeito da trajetória das políticas educacionais para jovens e adultos, até à integração desta modalidade de ensino com a educação profissional, pode-se apontar que, “[...] a década de 30 introduziu o Brasil no cenário industrial, o que passou a exigir mão de obra especializada e, dessa forma seria preciso investir em políticas educacionais” (ANDRADE, 2012, p. 219).

A partir disso, ações governamentais começaram a discutir nacionalmente a educação de adultos, passando a implementar diversas ações, como: a criação do

Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942; o Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947; a Campanha de Educação Rural, iniciada em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958 (ARANHA, 2006).

A vinda das empresas multinacionais para o Brasil e a exigência de força de trabalho qualificada fizeram com que houvesse um investimento por parte do governo na elevação da escolaridade dos trabalhadores. Diante do exposto, há o primeiro sinal de aproximação entre ensino propedêutico e a formação profissional.

A Lei 4.024/61 representa a primeira tentativa de equivalência entre Ensino Técnico e ensino propedêutico, pois a partir daí os egressos do ensino secundário do ramo profissionalizante também poderiam acessar ao Ensino Superior. Contudo, um egresso de curso técnico poderia prestar exames apenas para cursos superiores relacionados à sua formação técnica, enquanto aqueles que cursavam o ensino propedêutico podiam escolher livremente qual carreira seguir. Mais tarde, sob o discurso de uma escola única para ricos e pobres, a Lei 5.692/71 tornou obrigatória a profissionalização dos estudantes do ensino secundário (TAVARES, 2015, p. 7).

Neste mesmo contexto, Paulo Freire ganha destaque no espaço educacional quando idealiza a educação popular com as primeiras iniciativas de conscientização política do povo, em nome da emancipação social, cultural e política das classes sociais excluídas e oprimidas. Para ele, o objetivo maior da educação é conscientizar o estudante, principalmente em relação às parcelas da população desfavorecidas. Freire mostra que é necessário na educação uma prática da liberdade; quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo, mais se sentirão desafiados e responderão de forma positiva, ao contrário de uma educação bancária, domesticadora, que ignora as experiências vivenciadas pelos estudantes antes da escola.

A influência de Paulo Freire na modalidade da Educação de Jovens e Adultos é extremamente rica e positiva, devido à metodologia criada por ele, a qual permite a ligação do educando com o mundo em que vive, sem causar no aluno a sensação de que se encontra fora dele. O Método Paulo Freire, idealizado pelo autor, que na verdade parte da concepção educacional do educador, propunha uma nova maneira de pensar a educação para pessoas jovens e adultas, tornando-as críticas e

participativas, porém, em 1964, sua oferta fora interrompida ao ser considerado um método subversivo, sendo o seu idealizador exilado.

De 1970 a 1985, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado em 1967, esvaziado do conteúdo ideológico, substituiu o Método Paulo Freire, no entanto, o programa não alterou as bases do analfabetismo, calcadas fundamentalmente na estrutura organizacional da educação no país. Além disso, o seu modelo foi bastante condenado como proposta pedagógica por ter como preocupação principal apenas o ensinar a ler e a escrever, sem nenhuma relação com a formação do homem e após verificada sua ineficiência enquanto programa educacional, foi substituído pela Fundação EDUCAR (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos) (POUBEL, *et al.* 2017).

Extinta a Fundação EDUCAR, em 1990, apontou-se a criação do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que representou o início do processo de descentralização e da transferência de responsabilidade pública dos programas de educação de jovens e adultos da União para estados, municípios e sociedade civil (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No contexto marcado pela ausência de políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, a aprovação de uma nova LDB, em 1996, trazendo a EJA como modalidade de ensino, representou um avanço significativo para a escolarização de um público que teve seus direitos cerceados nas décadas anteriores. Em seus artigos 37 e 38, a LDB de 1996 determina que essa modalidade deve ser destinada àqueles que não tiveram acesso à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, além disso, estipula que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, compreendendo uma base nacional comum do currículo e habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Em 1997, com a realização da V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), em Hamburgo, na Alemanha, firmou-se uma Agenda para o Futuro, aprovada na Declaração de Hamburgo, que afirmava “[...] que cabe à EJA suscitar a autonomia e o sentido de responsabilidade nos indivíduos e comunidades para que sejam capazes de lidar com as mudanças socioeconômicas e culturais ocorridas na contemporaneidade” (VIERA, 2007, p. 19).

Com discussões mais frequentes sobre a EJA e a proeminente necessidade de efetivar ações que garantissem o direito à educação para este público, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído, no Brasil, pela Lei 10.172, de 2001, visando contemplar as questões definidas como essenciais do PNE, definiram-se como prioridade a criação e a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB) – substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Outra importante conquista no campo da EJA foi a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos. Neste documento se afirma a “tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA” (Parecer CNE 2000, p.11) e, com isso, algumas ações foram implementadas considerando a Educação de Jovens e Adultos, principalmente visando à erradicação do analfabetismo e à elevação dos índices de escolarização da população. Trata-se de ações como: Brasil Alfabetizado (2003), Projeto Escola de Fábrica (2004), PROJOVEM (2005) e PROEJA (2005).

O PROEJA é um projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral. Sua finalidade é contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (MEC/SETEC, 2006, p 39).

Diante de todo exposto, se evidencia a forte relação existente entre a EJA, o Ensino Médio e a Educação Profissional, salientando a força que existe na continuação e propagação do Proeja.

### **3. O PROEJA: ASPECTOS DO PROGRAMA IDEALIZADO PARA TRABALHADORES**

Esta seção se baseia do decreto 5840/2006 e no Documento Base (2006) que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e trata sobre os pressupostos abarcados pelo programa. Também utiliza as contribuições de Nosela (2006) para tratar sobre aspectos que discutem sobre o trabalho enquanto princípio educativo.

O Proeja foi consolidado a partir de teorias da educação em geral e, mais especificamente, na Educação de Jovens e Adultos, tanto no Ensino Médio quanto nos cursos de formação profissional, constituído por seis princípios norteadores citados no Documento Base (2006).

O primeiro princípio diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais, tratando aqui não só de reverter a exclusão, mas fomentar, dentro das instituições, políticas de êxito e permanência para que o sentimento de incapacidade não estimule a desistirem esses estudantes que não se veem acolhidos naqueles espaços.

O segundo princípio, decorrente do primeiro, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. A ampliação do direito à Educação Básica, pela universalização do Ensino Médio constitui o terceiro princípio, face à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados que consolidem saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo. Ratificando, desse modo, o que a LDB preconiza sobre aprendizagem ao longo da vida.

O quarto princípio, dada a relação da EJA com o mundo do trabalho, compreende o trabalho como princípio educativo. “[...] nenhuma contingência histórica ou social justifica aligeiramentos” (NOSELLA, 2004, p. 23). Nota-se que a EJA é marcada por um olhar social preconceituoso que vê como menos capazes intelectualmente aqueles que frequentam as classes dessa modalidade de ensino,

quando, na verdade, toda concepção de educação para adultos estudantes deveria partir do trabalho, uma vez que é nele que os adultos e jovens têm a sua primeira identificação como sujeitos de direitos.

O quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por entender a pesquisa como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos.

O sexto princípio considera as condições geracionais, como gênero e relações étnico-raciais, como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais, pois esta também é uma indagação recorrente: quais identidades coletivas fazem parte do grupo da EJA<sup>7</sup>?

A educação integrada no PROEJA é um importante instrumento conscientizador e mobilizador, mas, sozinho, não garante uma solução para o público-alvo (jovens e adultos trabalhadores), uma vez que a quantidade de campus ofertando o programa é irrisória frente ao número de jovens e trabalhadores que necessitam dessa formação. Sem a manutenção dessas ofertas, corre-se o risco de o PROEJA se tornar mais um programa emergencial sem possibilidades de êxito na sua consolidação.

No Estado da Bahia, de acordo com as informações extraídas dos *sites* do IFBAIANO e IFBA, no período de 2015 a 2019, percebe-se uma acentuada diminuição na oferta de vagas do PROEJA, além de algumas mudanças concernentes ao processo seletivo, pois, como já exposto, insistir em selecionar os “melhores” estudantes por meio de uma elaborada prova de acesso é mais um mecanismo de exclusão.

Pensando em combater o formato do processo seletivo excludente, as formas de ingresso para o Proeja vêm sendo simplificadas no decorrer dos anos, visto que, ao serem submetidos à prova escrita, muitos estudantes foram reprovados. As formas de ingresso para a EJA e estudantes oriundos dela, não podem ignorar as trajetórias escolares desses sujeitos, pois são processos de aprendizagens distintos daqueles

---

<sup>7</sup>Essa questão, embora seja central para a análise do PROEJA, não é objeto central desta dissertação. Por isso, não será respondida. Para um maior aprofundamento consultar: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

percorridos pelos estudantes dos cursos denominados regulares. Diante disso, tendo o PROEJA um caráter equalizador que visa promover condições de acesso a estudantes que não tiveram as mesmas oportunidades educacionais, insistir numa forma de seleção que exclui não é condizente com um dos princípios do programa que trata das políticas de permanência e êxito para esses estudantes e ultimamente o formato de entrevista e análise de histórico vem sendo uma das formas de seleção, tornando o acesso mais condizente com o objetivo do programa.

Um dos principais desafios de manutenção do programa é o fato da EJA não ser uma modalidade considerada como foco dos Institutos Federais, pois, mesmo atendendo a um público de jovens e trabalhadores, “[...] é pouca ou quase nenhuma a experiência da mencionada rede no que se refere ao trabalho com a modalidade Educação de Jovens e Adultos” (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 116).

No entanto, há aspectos positivos que apontam para os bons resultados alcançados no número de professores e servidores que receberam a qualificação específica para atuar na EJA por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Esse aspecto é apontado em um relatório do MEC, em 2006, que traz as ações de expansão e implantação do PROEJA<sup>8</sup>, a exemplo dos, aproximadamente, 1400 educadores, gestores e técnicos administrativos que foram capacitados para atuar frente à nova perspectiva do curso.

### **3.1 A inserção do Proeja nos Institutos Federais**

Esta subseção aborda a inserção do Proeja nos Institutos Federais, partindo da constituição dos IF's quando migram de CEFET para IF e no âmbito estadual, quando surgem o Instituto Federal da Bahia (IFBA) e o Instituto Federal Baiano (IFBAIANO). Seu embasamento parte de análises realizadas da Lei 11.892/2008

Na Bahia, a Educação Profissional ganhou destaque enquanto modalidade de ensino, após a Lei nº 11.892, de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dando novos rumos à educação profissional e ofertando à sociedade desde o ensino médio até a pós-graduação *strictu sensu* num espaço

---

<sup>8</sup>Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>

educacional público, ampliando as oportunidades de inclusão e permanência para milhares de jovens e adultos. Há um contraste nessa oferta, pois o número de vagas disponibilizadas pelos Institutos é irrisória quando comparada à demanda do público que almeja uma vaga nas instituições.

Estas ganharam fôlego com a Expansão da Rede Federal, projeto implantado e desenvolvido em 2005, no primeiro mandato do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que estipulou “[...] uma ação de 2003 a 2010, onde o MEC se propôs a construir 214 novas unidades federais, o que significou uma ampliação de 150% num intervalo de oito anos” (BRASIL/MEC, 2007, p.55).

Para Tavares (2012, p. 13):

Em termos de concepção pedagógica, pretende-se que a expansão da Rede venha acompanhada do fortalecimento da relação entre Educação Profissional e educação básica, numa perspectiva de educação integral. Destaca-se também uma Educação Profissional pautada na investigação científica e na inovação tecnológica, que seja capaz de se aproximar, sobretudo, da Educação de Jovens e Adultos.

Na Bahia, como resultado dessa expansão e da Lei nº 11.892/08, o estado passou a ter o IFBA e o IFBAIANO com as seguintes trajetórias, de acordo com Cardoso (*et al.* 2016):

Em 2007, cria-se a Superintendência da Educação Profissional (SUPROF), com vistas a fortalecer a educação técnica e profissional bem como propor o fortalecimento dos projetos políticos, visando a oferta e consolidação tecnológica pública e de qualidade. entre as ações, cabe destacar a instituição do Centro Estadual de Educação Profissional da Bahia – CEEP, em Salvador [...] as Escolas Agrotécnicas Federais e antigas Escolas Médias de Agropecuária Regional (Emarcs) e os Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) são fundidas e substituídas pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia Baiano e Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia, ofertando educação profissional e tecnológica em todos os níveis de ensino (CARDOSO *et al.* 2016, p. 5-6).

A rede federal de Educação Profissional Tecnológica na Bahia constitui-se do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia (IFBA) e do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano (IFBAIANO). A rede se encontra distribuída em diversos espaços do território baiano, numa estrutura multicampi, sendo que o IFBA possui 22 campi e o IFBAIANO, 14, perfazendo um total de 36 unidades no estado.

No IFBA, o PROEJA vem vinculado aos cursos Técnicos oferecidos pela instituição que possui 41 cursos técnicos presenciais, sendo 20 da categoria integrado, 17 subsequente, três EJA e um concomitante<sup>9</sup>. Na modalidade à distância, o IFBA ainda oferta mais 11 cursos técnicos que totalizam 52 cursos entre presenciais e a distância. O IFBAIANO, de estrutura e constituição mais recente, oferta 29 cursos técnicos, dos quais três são da modalidade PROEJA, segundo coleta de dados realizada em 2020.

Vale destacar que a trajetória do programa iniciou com um decreto de 2005 que concebeu a sua oferta através dos Institutos Federais. Em 2006, com o Decreto nº 5.840, foi ampliada a rede de instituições que poderiam ofertar o programa, incluindo o Sistema “S” e as redes municipais e estaduais como fomentadores da iniciativa.

Quando foi idealizado, o PROEJA teve como primeiro espaço de implantação as escolas federais, tidas como centros de excelência na oferta da educação profissional, esse projeto passou a ser a porta de entrada, em instituições federais, para jovens e adultos trabalhadores com defasagem de escolarização. Essa característica é uma das mais marcantes do programa, pois desafia os centros considerados como de excelência na formação profissional a manterem a mesma qualidade de ensino com um público diferenciado daquele que estavam habituados a atender.

Até a promulgação da Lei nº 11.741, os centros de educação federal ofertavam a educação profissional separada do Ensino Médio, mas, após esta lei ser incorporada à LDB, a educação profissional passou a estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

Reiterando que quando se persiste em integrar à educação profissional ao ensino propedêutico, busca-se combater a dualidade estrutural que direciona para os

---

<sup>9</sup>Os cursos técnicos são voltados para estudantes que desejam profissionalizar-se em um curto intervalo de tempo, a fim de conquistar uma vaga no mercado de trabalho.

1. Subsequentes: esta modalidade de curso destina-se a estudantes que concluíram o ensino médio.
2. Concomitantes: Esta modalidade de curso destina-se a estudantes que concluíram o Ensino Fundamental, sendo ofertados a quem está cursando o Ensino Médio tradicional e que no contra turno irá cursar o ensino técnico no Instituto Federal. Este estudante só receberá o diploma de técnico mediante a apresentação do certificado de conclusão do Ensino Médio.
3. Integrados: a modalidade de ensino integrado é aquela em que o aluno cursa o ensino médio e o técnico ao mesmo tempo no IFBA.
4. EJA: para ser aluno da educação de jovens e adultos (EJA), o candidato deve ser maior de 18 anos e possuir o ensino fundamental completo e o ensino médio incompleto.

menos favorecidos apenas o aperfeiçoamento de mão de obra sem levar em consideração a necessidade de se obter conhecimento omnilateral.

Na intenção de alcançar esta indissociabilidade, o PROEJA, reunindo formação propedêutica e formação profissional, vem sendo ofertado há desde 2006. Contudo, é preocupante o esmaecimento do programa, devido ao fato de convivermos num cenário político que traz incertezas sobre a continuidade da oferta dessa política educacional. “O princípio pedagógico originário do mundo do trabalho nada mais é que o princípio da liberdade concreta e da autonomia universal do homem” (NOSELLA, 2006, p. 38). Se não caminhar os ofertando as bases da liberdade e da autonomia para um público que sempre se vê como menos capaz do que os demais, quem constituirá as futuras salas do PROEJA?

### **3.2 O Proeja no Instituto Federal Baiano**

A presente subseção traz a trajetória de implantação do Proeja nos Institutos Federais na Bahia, divididos entre os Institutos Federais da Bahia (IFBA) e Instituto Federal Baiano (IFBaiano).

O PROEJA foi instituído em 13 de julho de 2006 pelo decreto 5.840, no âmbito federal, como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, com a proposta de abranger a formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio, podendo ser articulados ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante.

A fase inicial de implantação do programa contou com a experiência da oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que já ocorria na rede federal, muito embora de maneira dissociada da EJA, pois esta modalidade não se incluía nas vagas de oferta das instituições ofertantes da EPT.

O Proeja foi pensando como um programa de articulação entre a formação de nível médio à educação profissional, depois foi ampliado e a integração passou a ser da Educação Básica à Educação Profissional, uma vez que se voltar apenas para o

nível médio seria insistir em manter excluídos àqueles que ainda não tinham concluído o ensino fundamental.

Mesmo com o objetivo de incluir a modalidade da EJA à EPT, as escolas da rede federal tiveram que enfrentar o desafio de associá-las, pois ofertar a educação profissional para estudantes concluintes do Ensino Fundamental ou Ensino Médio é diferente de ofertar a EP para estudantes oriundos da EJA, e estas adaptações impactam na implantação do programa de diversas maneiras.

Renomeadas de Institutos Federais em 2008, estas instituições sofreram diversas modificações, no sentido de ampliar a oferta da educação profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores, do campo e da cidade, incluindo a modalidade da EJA (Portal CONIF). Revogando o decreto 5.478/2005, o decreto atual (5.840/2006) autoriza o Proeja ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”<sup>10</sup>), o que facilitava o alcance do programa a mais pessoas, visto que conforme sinalizam Moura e Henrique (2012, p. 119) “a capacidade de oferta das instituições (federais) é minúscula frente a demanda nacional de trabalhadores.”

A proposta do decreto 5.840/2006 incluía a harmonização entre demanda local e áreas profissionais, visando aproximar a escola ao mundo do trabalho, mencionando que: As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural (BRASIL, 2006).

Atrelando a inclusão social à globalização econômica, o Documento Base atinge duas intencionalidades da EJA, descritas por Castro (*et. al*, 2010) que as aponta como: Instrumental, que envolve ações assistencialistas e compensatórias (destinadas aos pobres) e também qualifica mão de obra para o mercado de trabalho (se volta para os trabalhadores); E emancipatória, coadunando formação geral e

---

<sup>10</sup>Refere-se ao conjunto das instituições assistenciais e educacionais, de caráter não-governamental, administradas pelas entidades patronais dos setores da indústria, comércio, transporte e agricultura. (FIDALGO e MACHADO.2000, p.309)

formação profissional, vinculando formação técnica e uma sólida base científica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio.

O Documento Base traz um apelo para a consolidação do PROEJA, expondo a necessidade do mesmo ser institucionalizado como uma política pública de integração, com o objetivo de assumir a condição humanizadora da educação, meta que só seria possível diante da perenidade desta política. E acrescenta:

[...]o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2006, p.13).

O tema da formação humana vem gerando inquietações no âmbito da formação profissional porque o ato de fazer história, para Alves (2011) “implica sujeitos humanos capazes de transformar as condições materiais de produção de vida, por meio de intervenções radicais no plano da democratização da vida cotidiana” (ALVES, 2011, p.7).

Essas intervenções radicais estariam ligadas ao processo de escolarização onde se desenvolve no indivíduo a capacidade de criticar o seu entorno social. A tarefa de dar ao indivíduo consciência crítica tornou-se fundamental na etapa de escolarizar o trabalhador, mesmo sob ameaça de extinção que o capitalismo impunha. “Pensar é perigoso, na ótica do capital” (ALVES, 2011, p.7).

Então, há uma corrente burguesa que apela para a redução da formação humana à mera conformação de requisitos para produzir “escravos assalariados (ALVES, 2011, p. 8)”. No entanto, houve um deslocamento no conceito de qualificação profissional para o conceito das competências, trazendo claramente tendências neoliberais, o que exigiu um novo perfil da força de trabalho. Batista (2011) aponta que o foco passou a ser o trabalhador individual, desencadeando uma nova ideologia da educação profissional.

Pode-se perceber que o Proeja, conforme o previsto nos documentos analisados (Documento-Base e Decreto 5.840/2006) traz contribuições relevantes e

intrínsecas para a EJA, sobretudo no que tange à integração da Educação Básica à Educação Profissional. O programa tem como principal objetivo oferecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) através da integração entre Educação Profissional e Ensino Médio. Após o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o Programa, Gouveia (2011, p. 174), conclui que:

O Proeja, enquanto política pública educacional situada neste cenário sócio histórico torna-se objeto importante de análise ao ser identificado como parte do projeto de garantia da hegemonia pelo Estado neoliberal brasileiro. Ao descrevermos seu processo de implementação e questionarmos sobre o seu sentido sócio-político, identificamos o seu real sentido, qual seja, conformar, moral e politicamente, os membros da classe trabalhadora aos interesses hegemônicos do capital. Principalmente conformar os jovens que, sem oportunidades e alternativas nesta ordem social, representam uma grande ameaça à sua estabilidade.

O programa ampliou significativamente a oferta de Educação Profissional no Brasil, mas não tem cumprido real integração curricular, muito menos contribuído para emancipação da classe trabalhadora. Otranto (2011) afirma:

Os obstáculos a serem transpostos vão desde a adequada capacitação dos docentes para lidar com a EJA, até a implantação de um currículo interdisciplinar, conforme preconizado no documento base. O resultado com o qual nos deparamos, no momento, é de grande evasão nesses cursos, quase sempre oferecidos por professores despreparados e desmotivados para colocar em prática uma pesquisa interventiva de EJA que realmente atenda às necessidades educacionais dos estudantes e da sociedade brasileira. Há algumas iniciativas pontuais, mas que ainda não conseguiram mudar o quadro nacional. (OTRANTO,2011, p.4),

#### 4. O FAZER ACONTECER DA PESQUISA INTERVENÇÃO

Nesta seção, será apresentada uma breve explanação sobre os mestrados profissionais e os conceitos da pesquisa participante, colaborativa e interventiva, metodologias empregados nas investigações de natureza aplicada e prática. Aqui serão apresentadas duas subseções: os pressupostos metodológicos, justificando os pilares norteadores desta investigação e em seguida, o contexto e cenário de pesquisa, além da caracterização dos participantes na subseção caminho metodológico, onde discorro sobre os desdobramentos deste estudo.

Segundo Preti (2005 *apud* MARTINS; RAMOS, 2013, p. 6), “pesquisar vem da palavra latina *perquirere*, que significa buscar com cuidado, procurar por toda parte, informar-se”. Para realizar uma pesquisa é necessário um trabalho intenso e profundo, é necessário haver um confronto entre os dados, as evidências, as informações, coletas sobre o assunto e o conhecimento teórico sólido adquirido no processo de investigação. Em geral isso ocorre a partir do estudo de um problema que surgiu da curiosidade e necessidade do pesquisador em busca de respostas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para responder a pergunta norteadora desta investigação - Como tem se configurado a oferta do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nos Institutos Federais Baiano (IFBAIANO) - fez com que um estudo qualitativo fosse desenvolvido visando analisar como tal fenômeno vem ocorrendo, considerando pontos de vista relevantes na condução desse processo. Contudo, por se tratar de um mestrado profissional, o objetivo finalístico de toda essa investigação é identificar, a partir da análise das experiências já existentes, elementos teóricos-metodológicos que contribuam para qualificação da política de implementação do programa nos campus onde haja a intenção de ofertar o Proeja.

Entretanto, analisar um objeto e, a posteriori, construir um pesquisa interventiva com vistas a contribuir para resolução de problema educacional existe, como é o nosso caso, é uma exigência *sine qua non* dos programas profissionais de Pós –Graduação.

Situando historicamente a origem dos mestrados profissionais no Brasil e a pesquisa associada a esse recente formato de pós-graduação *strictu sensu*, os mestrados profissionais foram instituídos no Brasil em 1995, pela Portaria da Capes n. 47 e pela subsequente regulamentação feita pela Portaria n. 80/1998, quando o Ministério da Educação, como poder executivo, chama para si a responsabilidade relacionada à regulamentação e a oferta desses cursos.

A proposta de flexibilização do modelo de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado (mestrado acadêmico e profissional) foi pautada na necessidade de uma formação universitária que atendesse as demandas sociais, considerando que as mudanças tecnológicas e as correntes de transformações econômico-sociais necessitam de profissionais com perfis de especialização distintos dos tradicionais. (CHISTÉ, 2016, p. 790)

O mestrado profissional destina-se à gestão, produção e aplicação do conhecimento orientado para a pesquisa aplicada e diante da importância da formação do pesquisador, frisa-se a necessidade do conhecimento aprofundado sobre metodologias relacionadas com a natureza desta investigação.

Segundo Thiollent (2009, p.36) “A pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções”.

Para elaborar tais diagnósticos com respaldo científico, são diversos os métodos existentes para se conduzir uma pesquisa, seja ela de natureza básica, aplicada ou prática.

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, cujo método é interventivo, definida por Prodanov (2013) como “àquela que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (PRODANOV, 2013, p.51).

Para efeito deste trabalho, por se tratar de uma investigação prática de natureza interventiva, embora existam conceitos metodológicos que se assemelhem quanto à execução e desenvolvimento, elegeu-se a pesquisa intervenção como método de desenvolvimento deste estudo, apropriando-se dos conceitos defendidos por Rocha (2003), Damiani et al (2013), Teixeira; Neto (2017), Teixeira (2020).

Porém, atentando-se para a proximidade que existe entre o conceito desta e das pesquisas participantes e colaborativas, avaliou-se como pertinente apresentar a definição destas duas metodologias citadas dada a importância de se estabelecer algumas distinções:

Na pesquisa participante, “a participação é sobretudo participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para a sua aceitação pelo grupo considerado” (THIOLLENT, 1974, p.15). O que implica a explícita e efetiva participação do pesquisador durante a pesquisa como uma estratégia de aproximação do grupo a ser pesquisado.

A pesquisa participante começou a ganhar relevância no cenário acadêmico entre as décadas de 60 e 80 na América Latina, chamando atenção por sempre estar vinculada à movimentos sociais e/ou classes populares, prevendo a junção de atores intelectuais e populares para que participassem ativamente da execução e desenvolvimento da investigação, apostando na possibilidade de relacionamento entre distintos polos de conhecimento.

De acordo com Brandão (2007, p.19): “A pesquisa participante deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social popular. Ela se insere no fluxo desta ação e deve ser exercida como algo integrado e, também, dinâmico”. E acrescenta: “Estamos em uma estrada de mão dupla: de um lado a participação popular no processo da investigação. De outro, a participação da pesquisa no correr das ações populares” (BRANDÃO, 2007, p.10).

Para o autor, a pesquisa participante integra quatro propósitos:

- Em suas variedades e variações, as abordagens participativas respondem de maneira direta às finalidades práticas e sociais a que destinam, como um meio de conhecimento de questões sociais a serem participativamente trabalhadas. Depreende-se que a finalidade da pesquisa participante tem um objetivo prático a partir do objeto definido: buscar-se-á alternativas de intervenção que possam ser aplicadas no próprio lócus da pesquisa.

- Elas pretendem ser instrumentos pedagógicos e dialógicos de aprendizado partilhado; possuem organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente

formadora. Não é incomum o produto de intervenção desenvolvido na pesquisa participante ser definido como um processo formativo que envolva os sujeitos da pesquisa como foco de uma etapa educativa sobre o tema da investigação.

- As abordagens de pesquisa de vocação participativa aspiram participar de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber mais partilhado, mais abrangente e mais sensível às origens populares do conhecimento popular. Este tópico dialoga com a questão de tornar acessível o saber produzido à comunidade que acolheu o pesquisador, pois é para eles que o estudo desenvolvido foi direcionado e não há sentido em dificultar esse saber aos mais interessados.

- Em boa parte das experiências, as alternativas participativas se reconhecem vinculadas de algum modo com a educação popular. Através dela, elas se identificam como um serviço ao empoderamento dos movimentos populares e de seus integrantes.

Na pesquisa participante sempre importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos e, não apenas, para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados (BRANDÃO, 2007, p.22).

De acordo com Gil (2008, p.55), a pesquisa participante “caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”. Busca conhecer e agir para encontrar uma ação de mudança em busca do benefício do grupo estudado, então, é cercada por várias características próprias, como:

- Integra um processo de conhecer e agir - Simultaneamente, a população da pesquisa participante deve poder aumentar seu entendimento e conhecimento de uma situação particular, fazendo parte de uma ação de mudança.

- É iniciada em uma realidade concreta - Para tanto, os pesquisados já devem conviver e pretender mudar essa realidade. Para isso o envolvimento da população é essencial, já que sua extensão e natureza da participação não são fixas. Além de um processo coletivo é uma experiência educativa.

- A população deve ter conhecimento do processo - Neste sentido, é fundamental que a população ou grupo participantes conheça todos os passos

metodológicos, sem diferenças entre quem pesquisa e quem é pesquisado e pesquisada, e sem colocar o grupo na situação de “objeto”.

A pesquisa colaborativa pode ser entendida, conforme Magalhães (2002, p.50), “como aquela que abre espaço para discutir os objetivos dos agentes.”. Numa espécie de pesquisa aonde o docente mergulha na sua própria prática e compartilha suas reflexões em um processo formativo. Tem como objetivo a formação contínua de professores e se desencadeia a partir de problematizar uma questão e construir conhecimentos em encontros que o autor denomina de “sessões reflexivas”.

Boavida, A. M; Ponte, J. P (2002, p. 12) nos traz que:

A colaboração é uma estratégia importante para a realização de investigações sobre a prática. Tanto pode ser concretizada por equipes de professores, de uma ou várias escolas, com interesses comuns, como por equipas mistas, envolvendo professores e investigadores. No primeiro caso, há a vantagem da maior homogeneidade da equipe, que permite mais facilmente o estabelecimento de relações de proximidade e partilha entre os seus membros, mas há a desvantagem de uma maior dificuldade em manejar os conhecimentos e recursos próprios do trabalho investigativo. No segundo caso, há a vantagem de uma maior complementaridade na expertise dos membros da equipe, reforçando a sua capacidade concretizadora, mas pode ser menos fácil e mais demorada a criação de uma boa relação de trabalho e de relacionamento pessoal entre os diversos membros.

Nota-se que a pesquisa colaborativa, de acordo com a definição dos autores acima, pode vir a ser desenvolvida com a participação de diversos lócus, com distintos sujeitos, que reconhecendo o carácter colaborativo da pesquisa, se dispõem a construir o percurso formativo, no entanto, esta diversidade de pessoas e espaços, ocasionalmente, pode vir a tornar este trabalho, particularmente vulnerável, dadas às seguintes características (BOAVIDA, A. M; PONTE, J. P, 2002, p. 11-12).

Em primeiro lugar, a colaboração é marcada pela imprevisibilidade. [...] É um processo dinâmico, criativo, mutável, onde por diversas vezes é preciso parar para pensar e, se necessário, reajustar o rumo. Em segundo lugar, é preciso saber gerir a diferença. A concretização dos objetivos do trabalho em colaboração requer uma disciplina no cumprimento das tarefas e um compromisso em dar grande atenção às necessidades comuns. Em terceiro lugar, é preciso saber gerir os custos e benefícios. [...] Em quarto lugar, é preciso estar atento em relação à auto-satisfação confortável e complacente e ao conformismo.

Desgagné. S. (2007) apresenta uma síntese do conceito da pesquisa colaborativa, destacando:

1. A pesquisa colaborativa supõe a co-construção de um objeto de conhecimento entre pesquisador e docentes.
2. A pesquisa colaborativa associa atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional;
3. A pesquisa colaborativa visa uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade docente (DESGAGNÉ. 2007. p. 23-24).

Já a pesquisa intervenção, nossa escolha para este trabalho, “[...] vêm viabilizando a construção de espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação e potencializando a produção de um novo pensar/fazer educação” (ROCHA, 2003, p.64). Tem como seu *locus* principal de desenvolvimento a educação e consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa.

Para Teixeira, “as Pesquisas de Natureza Interventiva (PNI) são mais frequentemente produzidas no ambiente dos cursos de Mestrados Profissionais” (TEIXEIRA, 2020. p.145). De certa forma isso é esperado, já que a natureza dos cursos profissionalizantes envolve a preparação dos professores para a ação direta nas salas de aula, com trabalhos que tragam contribuições para a solução de problemas das escolas da educação básica (TEIXEIRA, 2020. p.145).

O autor reflete sobre como a literatura acerca das pesquisas de natureza interventiva vem crescendo e atribui esse fenômeno a dois fatores:

- i) o aumento da popularidade e do emprego dessas modalidades de investigação[...]
- ii) os discursos, cada vez mais incisivos, fomentando a tendência para que a pesquisa acadêmica ofereça respostas para problemas práticos e, no caso da pesquisa educacional, que os resultados tenham influxo na prática e na melhoria das condições de ensino e de aprendizagem em nossas escolas (TEIXEIRA.2020, p.141)

Essa urgência em obter respostas imediatas para problemas vivenciados dentro da escola faz com que alguns docentes/pesquisadores utilizem a pesquisa interventiva de maneira atropelada, sem dar a devida atenção ao processo exigido na investigação, aspecto esse considerado para Teixeira (2020) um problema.

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/ objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações,

inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno (ROCHA, 2002, p.72).

A pesquisa intervenção é sistematizada por Damiani (2012, p. 2884) da seguinte forma:

- 1) são pesquisas aplicadas, em contraposição a pesquisas fundamentais;
- 2) partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, então, em práticas a serem analisadas;
- 3) trabalham com dados criados, em contraposição a dados já existentes, que são simplesmente coletados;
- 4) envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos, em contraposição às simples descrições dos efeitos de práticas que visam à mudança ou inovação.

Diante dos conceitos apresentados, apresentarei os pressupostos metodológicos que definiram cientificamente esta dissertação.

#### **4.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS QUE NORTEARAM O CAMINHO DA PESQUISA**

Esta subseção descreve como ocorreu a implantação do Proeja em alguns campi e como, a partir destes dados constituiu-se enquanto uma pesquisa interventiva para subsidiar a implantação do Proeja em outros campi do IFBaiano, definindo assim seu objetivo como exploratório e descritivo.

A pesquisa exploratória visa proporcionar mais informações sobre o assunto a ser investigado, possibilitando sua definição e seu delineamento. Em geral, envolve: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão.

O caráter descritivo deste estudo se define pelo registro e descrição dos fatos observados, visando definir as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador (PRODANOV, 2013). Para alcançar tais objetivos, fez-se uso das técnicas de observação, levantamento e entrevista

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa, utilizou-se da abordagem qualitativa. Sua adoção justifica-se, de acordo com Flick (2009. p. 23), “na escolha adequada de métodos e teorias convenientes” que se adequam às reflexões do pesquisador a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento. Prodanov (2013), Minayo (2009), Ludke e André (1986) ratificam essa adequação da pesquisa qualitativa às aspirações e intenções do pesquisador, considerando que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador (PRODANOV, p.70).

Pontuado os pressupostos referentes à natureza, objetivos e abordagem e tendo a intenção de mediante os resultados obtidos na investigação, elaborar uma pesquisa interventiva formativa, com a finalidade de direcionar os campi identificados como aqueles em fase de implantação do Proeja, a pesquisa intervenção foi escolhida como procedimento mais pertinente para conduzir este estudo, como já mencionado anteriormente. De acordo com Damiani (2013)

[...] pesquisa do tipo intervenção pedagógica e definida como uma pesquisa que envolve o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações pedagógicas) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (DAMIANI, 2013,p.57).

Na próxima subseção apresento o contexto, o cenário, os participantes e os procedimentos para construção das informações com detalhamento dos encontros da pesquisa-intervenção.

#### **4.1.1 CAMINHO METODOLÓGICO**

Esta subseção traz o contexto, o cenário, os participantes e os procedimentos para construção das informações com detalhamento dos encontros da pesquisa-intervenção.

O percurso metodológico deste trabalho se inicia com a revisão das categorias teóricas que circunscrevem meu objeto de pesquisa, autores que pesquisam sobre a EJA e a Educação Profissional no Brasil: Kuenzer (1997); Saviani (2008); Ciavatta (2005); Freire (1996); Gramsci (1979); seguida do levantamento da base de dados secundários (site do Instituto Federal Baiano) para compreender a gênese e os princípios do Proeja.

A análise documental foi realizada através da revisão de leis (9394/96), decretos (5.154/04; 5.478/05; 5.840/06), portarias, documento Base do Proeja, emitido em agosto de 2007, dados institucionais fornecidos no site do IFBaiano e documentos internos como o PPC do Proeja de outros campi.

Estas etapas iniciais foram de extrema relevância para dar caráter científico a esta produção, atendendo ao rigor acadêmico exigido das pesquisas aplicadas, uma vez que a produção acadêmica pode produzir o desejado impacto na prática através da pesquisa aplicada (DAMIANI, 2013). A intenção de elaborar um produto formativo que subsidiasse os campi que estão em fase de implantação do Proeja, motivou todas as etapas que compunham a trajetória investigativa de uma pesquisa prática interventiva.

Realizadas as etapas de analisar as categorias teóricas e análise documental, o procedimento utilizado foi o levantamento de dados - técnica mais adequada para um estudo descritivo, realizado através de uma sondagem, no site do Instituto - com uma apuração minuciosa dos espaços (campi) que poderiam servir como laboratório de experiência.

Feita esta identificação, entrei em contato com todos os campi do Ifbaiano. Aqueles sinalizados no site da instituição como ofertantes do Proeja foram contatados via e-mail, com o intuito de verificar a permanência desta oferta e os outros campi onde ainda não havia o Proeja, foram sondados sobre a intenção de implantação do programa.

Nesta etapa, foram identificados dentre os 14 campi do Ifbaiano, 05 que já haviam ofertado ou ainda ofertavam o Proeja e 02 campi que discutiam sobre a implantação do Proeja: Itapetinga e Senhor do Bonfim (SB). Segue abaixo a descrição destes campi e o curso oferecido:

- Campus Catu – Técnico em Cozinha – Oferta vigente
- Campus Governador Mangabeira – Técnico em Cozinha – Oferta vigente
- Campus Guanambi – Técnico em Informática – Não oferta mais o Proeja
- Campus Santa Inês -Técnico em Agropecuária – Oferta vigente
- Campus Serrinha – Técnico em Agroindústria – Oferta vigente
- Campus Senhor do Bonfim – Técnico em Cozinha – Em fase de implantação
- Campus Itapetinga – Intenção de implantação

Governador Mangabeira, Catu, Serrinha e Santa Inês são 04 dos 14 campi que mantém vigente a ofertado programa. Guanambi não manteve a oferta e Senhor do Bonfim e Itapetinga foram consultados sobre a intenção de implementação, onde foram obtidas as informações de que o campus de SB já havia avançado bastante nas discussões, tendo já constituído uma comissão, designada em portaria publicada pelo campus, responsável pela implantação do programa, ao passo que o campus Itapetinga optou, naquele momento, por adiar os trabalhos referentes à implantação do curso, devido à baixa adesão de servidores em constituir e presidir a comissão de implantação.

No mapa abaixo, é possível visualizar a localização destes campi:



Fonte: Site do Ifbaiano (<https://ifbaiano.edu.br/>)

Após a confirmação dos dados acima, elaborei duas ações que norteariam a pesquisa interventivas que se realizariam sequencialmente. Em uma delas, estava prevista a formação de dois Grupos de Trabalho (GT): um voltado para dialogar com as coordenações do Proeja sobre a trajetória de implantação e manutenção do programa e outra previa a introdução da formação para o grupo formado por membros da comissão de implantação que participariam da etapa formativa da intervenção. Essa comissão foi composta, mediante publicação de portaria (Apêndice A), por dez membros incluídos servidores do IF Senhor do Bonfim e servidores da prefeitura municipal, uma vez que o curso está pensado para ser ofertado em parceria IF e município.

De posse dessas informações, a coordenação do Proeja de cada campus que já tinha a experiência com o programa, foi consultada sobre a disponibilidade de participar de um grupo de discussão, cujo objetivo foi a socialização da experiência dos coordenadores na oferta do programa, destacando os maiores desafios e acertos nessa trajetória e para conduzir tal encontro foi proposto um roteiro (ver apêndice B).

#### **4.1.1.1 Grupo de discussão com os coordenadores dos campi ofertantes do Proeja**

Esta subseção descreve a primeira etapa do momento formativo, quando reuni os coordenadores dos campi que já ofertaram o Proeja para apresentar-lhes as categorias de análise que nortearam a pesquisa e com base nelas, o grupo de discussão forneceu dados que culminaram com o momento formativo dado à comissão de implantação do Proeja no Ifbaiano, do campus SB.

Inicialmente, apresentei aos coordenadores convidados, slides contendo o ponto de partida da minha pesquisa, falei da minha vivência profissional com a EJA, destacando que fui professora da modalidade de 2007 a 2011, pelo REDA (Regime especial de Direito Administrativo), pelo Governo do Estado da Bahia e nessa narrativa, não poderia deixar de descrever a maneira pela qual a EJA inquietou minha atuação docente e as possibilidades de pesquisa sobre a modalidade de ensino.

Ministrava aulas de português para turmas da EJA, no turno da noite e foram 04 anos de um extenso aprendizado que amadureceram de uma forma muito significativa a minha percepção docente e humana para aqueles sujeitos que chovendo ou não, compareciam pontualmente à escola.

Posteriormente a essa experiência, relatei sobre a minha inserção no IFBaiano, quando retomei a ideia de pesquisar sobre a EJA, motivada pelas intenções do campus aonde sou lotada (Xique-Xique) de implantar o Proeja. A proposta de pesquisa que me levou ao MPEJA consistia em um projeto que tinha por objetivo aplicar um estudo de demanda com a finalidade de identificar o público do Proeja no município de Xique-Xique e o interesse deste público no programa, caso houvesse a implantação do mesmo. No entanto, durante o processo seletivo, a banca responsável pela seleção do mestrado sinalizou a possibilidade de ampliarmos meu objeto de pesquisa e após finalização e aprovação do processo seletivo e encontros iniciais com o orientador, o problema da pesquisa definiu-se como: Análise da oferta do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) âmbito dos Institutos Federais Baianos (IFbaiano).

Retornando ao grupo de discussão: neste encontro, foram apresentados aos coordenadores do Proeja os objetivos gerais e específicos da investigação, definidos como:

Objetivo Geral - Analisar a oferta do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), destacadamente nos Institutos Federais Baiano, com vistas a identificar elementos teóricos-metodológicos que contribuam para qualificação da política de implementação do programa nos campus Senhor do Bonfim.

Como objetivos específicos, apresentei aos coordenadores:

a) analisar a oferta do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Brasil, especialmente dos Institutos Federais Baiano (Ifbaiano) desde a sua implementação, em 2006, até o momento presente;

b) analisar os princípios teórico-metodológicos que norteiam a política no âmbito nacional e nos Institutos Federais Baiano;

c) identificar os avanços e retrocessos do processo de implementação e desenvolvimento da política do programa; (destacadamente nos institutos federais baiano)

d) Contribuir com o processo de implementação e desenvolvimento das comissões de implantação do Proeja dos campus por meio da pesquisa-intervenção, compartilhando análises sobre o desenvolvimento da política, nos 15 anos de existência do programa, de modo a construir, conjuntamente com estes Grupos de Trabalho (GT), estratégias teórica-metodológicas e regramentos mais qualificados de implementação.

Realizada a apresentação dos objetivos gerais e específicos, o encontro seguiu, e na continuidade apresentei as perguntas elaboradas para nortear o encontro. Estas perguntas posteriormente, seriam as geradoras das categorias de análise que embasaram a formação ofertada à comissão de implantação do campus Senhor do Bonfim.

Foram 07 perguntas:

1- Quais fatores influenciaram na escolha da área do curso que vem sendo ofertado o Proeja?

2 – Dessa escolha, o que deu certo na oferta do programa e por quê?

3- Quais aspectos poderiam ser apontados como gargalo na manutenção do Proeja nos campi?

4 - O Proeja traz como um dos seus princípios a junção de ofertar o ensino propedêutico associado à formação profissional, levando em consideração as especificidades da EJA. Dada a experiência em coordenar o programa, essa integralização ocorre?

5- A EJA possui um histórico marcado pela evasão dos estudantes e a Política de Educação de Jovens e Adultos do IFbaiano trata sobre Permanência e Êxito na EJA. Gostaria de ouvi-los a respeito de tais ações.

6- Dada a socialização das experiências enquanto coordenação do Proeja, quais aspectos seriam apontados como válidos ou em construção para que as comissões de implantação adotem ou revejam.

7- Quais autores (estudiosos) e fundamentos têm alicerçado o trabalho de vocês no programa?

A partir daí, iniciou-se a pesquisa interventiva formativa, onde através dos depoimentos socializados pelos presentes, foram analisados os estudos de casos apresentados. O encontro durou aproximadamente 02h40min e o material transcrito deu origem a um documento de 31 páginas. Conforme mencionado acima, as perguntas norteadoras do encontro com o grupo focal somado às leituras teóricas, deram origem às categorias de análise que embasaram a formação ofertada à comissão do campus de SB.

Para elaborar este material apresentado na formação direcionada para a comissão de implantação do proeja do campus SB, exigiu-se momentos de muitas leituras e releituras, além de um constante exercício de relacionar material obtido na pesquisa de campo com material do referencial teórico, pois

Nem sempre, porém, essas categorias podem ser definidas de imediato. Para se chegar a elas, é preciso ler e reler o material obtido até que se tenha o domínio de seu conteúdo para, em seguida, contrastá-lo com o referencial teórico. Essas leituras sucessivas possibilitam a divisão do material em seus elementos componentes, sem perder de vista sua relação com os demais componentes (GIL, 2010, p.134).

O autor defende ainda que a pesquisa de campo qualitativa deve contar com a descrição de todas as atividades realizadas e destaca que

Para que um estudo de campo tenha valor, é necessário que seja capaz de acrescentar algo ao já conhecido. Isso não significa, porém, que deva obrigatoriamente culminar num conjunto de proposições capazes de proporcionar nova perspectiva teórica ao problema. Um estudo de campo pode ser reconhecido como válido quando se mostrar capaz de levantar novas questões ou hipóteses a serem consideradas em estudos futuros (GIL, 2010, p.134)

Para investigar a trajetória de implantação do Proeja no estado da Bahia nos Institutos Federais Baiano, foi necessária a aproximação entre pesquisador e setores da instituição responsável (IFBaiano) pela implantação e execução do programa. Estes setores foram divididos entre: Campi que já ofertavam o Proeja e Campi que estava(m) em fase de implantação. Feita a divisão entre campus já ofertantes do Proeja e campi em fase de implantação do programa e após o encontro do grupo de discussão, parti para a formação que seria ofertada aos campi em fase de implantação do programa.

Inicialmente, foram identificados 02 (dois) campi que aspiravam pela implantação do Proeja: Senhor do Bonfim e Itapetinga. O segundo GT seria responsável por conduzir a formação com a comissão de implantação do programa dos campi Senhor do Bonfim (SB) e Itapetinga. Destes, o campus de SB que já contava com uma comissão responsável pela implantação do programa aderiu à pesquisa interventiva de participar dos encontros formativos. O campus de Itapetinga não avançou com a comissão de implantação, uma vez que os membros da mesma encontravam-se impossibilitados de gerir este processo no momento e optaram por adiar os trabalhos da comissão e conseqüentemente da implementação.

## 5. PROCESSO FORMATIVO DA COMISSÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IF – SENHOR DO BONFIM: A PESQUISA INTERVENÇÃO

Nesta seção, discorro sobre o conceito da pesquisa interventiva, a importância da mesma nas pesquisas educacionais e quais os principais aspectos da intervenção no contexto do pesquisador que faz a investigação em seu próprio *lôcus* de trabalho.

As pesquisas interventivas têm caráter aplicado. As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos (GIL, 2010). Por isso, a finalidade da investigação aqui apresentada é prática, dado o seu caráter interventivo, comprovado através do momento formativo ofertado para à comissão de implantação do Proeja do campus SB.

Damiani (2013, p. 58) afirma que “O impacto da pesquisa sobre a prática pode ser incrementado por meio da realização de pesquisas aplicadas, especialmente aquelas nas quais os próprios professores desempenham papel de investigadores.”. A intenção das pesquisas interventivas é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes.

O aspecto formativo da pesquisa aqui apresentada, de natureza interventiva caracteriza-se pela formação pensada como produto desta intervenção e objetiva construção de novas atitudes (dos sujeitos beneficiários). E quem são esses sujeitos beneficiários? São os membros que compõem a comissão de implantação do Proeja no campus do Ifbaiano da cidade de Senhor do Bonfim, na Bahia.

Este aspecto pode ser comprovado através do momento formativo elaborado para à comissão mencionada acima. Esta formação aconteceu através de encontros transmitidos pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) em um formato virtual e foram realizados 05 encontros.

Para a organização dos conteúdos apresentados nesse momento formativo, fiz a revisão das categorias à luz das referências teóricas que norteiam esta pesquisa, seguida da análise de documentos e levantamento de dados e após a categorização de dados foi elaborado o material que seria apresentado na pesquisa interventiva

formativa direcionada à comissão, com base no conteúdo coletado na entrevista realizada com os coordenadores do Proeja do Ifbaiano.

Esses coordenadores foram identificados na fase de levantamento, onde encontrei 05 campi que ofertam/ já ofertaram o Proeja, como já pontuei na seção anterior. Mediante o material coletado, foi feita a sua interpretação e o relatório que norteou o conteúdo da formação. Esses passos definem a abordagem qualitativa utilizada nesta pesquisa. Para Gil (2010) a análise qualitativa pode ser definida como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

Bauer & Gaskell (2002, p. 37) afirmam que “os cruzamentos de dados coletados por meio de diferentes instrumentos, a reflexividade e a validação comunicativa são os aspectos que imputam boa qualidade às pesquisas qualitativas.”. Todas as informações mencionadas acima foram analisadas e segmentadas em categorias de análise que deram corpo à formação ofertada aos membros da comissão de implantação do IF de Senhor do Bonfim.

Para Gil (2010, p.134), a categorização de dados é definida “na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles.”. Os dados preliminares desta pesquisa foram extraídos do site oficial do Ifbaiano e do material extraído na transcrição do encontro do Grupo Focal com os coordenadores do Proeja.

Para consolidar esta formação, o primeiro contato foi feito com o Diretor Geral do campus Senhor do Bonfim, em 05 de agosto de 2020, via e-mail e na oportunidade, apresentei a minha pesquisa interventiva de pesquisa e sondei sobre o interesse da comissão local em participar da referida formação. O Diretor geral acolheu a minha pesquisa interventiva e sugeriu um encontro com a comissão para apresentação do trabalho e convite para a participação deste momento formativo.

Todos os encontros formativos com a comissão local do campus Senhor do Bonfim foram organizados mediante um roteiro (ver apêndice C) onde havia a descrição da pauta do encontro e posteriormente era elaborado um relatório pensado para ser socializado entre algum membro que porventura se ausentasse de algum dos momentos formativos.

Além do contato acadêmico para aplicar instrumentos de pesquisa (questionários, entrevistas), discutiu-se também sobre a pesquisa interventiva formulada por mim e a adequação da mesma para a comissão de implantação. A partir deste primeiro encontro optou-se por iniciar a etapa formativa da pesquisa participante numa reunião comigo e a comissão de implantação.

A partir daí, entrei em contato, individualmente, com cada membro da comissão de implantação do Proeja do campus SB e agendamos um encontro inicial para 05 de novembro de 2021, onde foi possível apresentar-lhes minha pesquisa e iniciar o momento formativo, produto da investigação.

Esta etapa de ajustes dos encontros foi firmada num compromisso que pautava pela socialização de informações com o objetivo de subsidiar a implantação do Proeja no campus SB, ratificando a afirmação de Faermam (2014, p. 91), “a produção do conhecimento não se faz de modo isolado do sujeito, mas em presença e implica num compromisso efetivo com suas vivências e necessidades sociais cotidianas.”. Nesse sentido, este processo inicial com a comissão, estabeleceu-se de forma muito harmônica numa troca de saberes compartilhados entre pesquisador e comissão.

A formação ofertada à comissão do campus Senhor do Bonfim foi realizada em 05 encontros<sup>11</sup>, em dias alternados e compreendeu um período de novembro de 2020 a janeiro de 2021. No primeiro encontro, um dos pontos mais significativos foi apresentar as categorias de análise que haviam sido geradas a partir das reflexões teóricas, contando com a contribuição dos coordenadores participantes do Grupo Focal. Com base no questionamento realizado, as categorias de análise foram:

- 1 - Fatores que influenciaram o processo de implantação da escolha do curso;
- 2 - Dificuldades no processo de implementação do programa;
- 3 - Rompimento da dualidade estrutural de ensino? Questões que ainda perduram...
- 4- Ações adotadas pelo Ifbaiano que contribuem para a redução da evasão no Proeja;
- 5- Avanços no processo de implantação do Proeja;

---

<sup>11</sup> 05/11/2020 – 13/11/2020 – 03/12/2020 -11/12/2020 e 21/01/2021

6 - Pressupostos teórico-metodológicos que sustentam os processos de implementação do Proeja;

Nos encontros seguintes, coletivamente, discutimos sobre as referidas categorias supracitadas, com vistas a contribuir com o processo de implementação e desenvolvimento dessa comissão, compartilhando análises sobre o desenvolvimento da política (por meio de referenciais teóricos e dados empíricos coletados nos campi onde já existe o programa), de modo a construir, conjuntamente com a referida comissão, estratégias teórica-metodológicas e regramentos mais qualificadas para o processo de implementação do programa no campus de Senhor do Bonfim

### **5.1 Processo Formativo da Comissão de Implementação do PROEJA**

Nesta subseção, descrevo os encontros realizados com a comissão local do campus SB, encontros esses que tornaram possível nomear como aplicada e interventiva a pesquisa que realizei no Instituto Federal Baiano (IFBaiano). Esses encontros foram elaborados no formato de diálogos expositivos, onde através de slides, expus as categorias de análise para a comissão e com base no conteúdo teórico e nas informações concedidas pelos coordenadores do Proeja, socializamos direcionamentos e subsídios que tinham como propósito auxiliar na qualificação da implantação do Proeja.

Este processo formativo se constituiu como mais do que um produto de intervenção sugerido ao final de uma dissertação de um mestrado profissional. É mais do que a análise do produto pensado como resultado da investigação é a avaliação da aplicação deste produto.

Este produto de intervenção foi idealizado como uma formação aplicada à comissão de implantação do Proeja do campus Senhor do Bonfim (SB). Para elaboração desta formação, inicialmente, realizei, junto ao meu orientador, a categorização teórica com base nos autores que sustentam esta investigação e a partir das categorias de análise, estive junto aos coordenadores do Proeja dos campi do Ibaiano que já implementaram o programa, cruzando as informações e extraíndo

desta triangulação, o conteúdo desta formação que foi ofertada à comissão do campus SB.

A comissão de implantação de SB, público alvo da pesquisa aplicada realizada, é composta por 10 membros, incluídos servidores do campus e servidores da prefeitura local. Nesta comissão, as discussões a respeito da implantação do Proeja já vinham acontecendo, conforme portaria publicada em anexo (apêndice A), de tal modo que as atividades relacionadas à implementação, já haviam sido divididas entre os membros da comissão, inclusive a organização do currículo, assim como edital do processo seletivo do Proeja eram tópicos cuja discussão e elaboração se encontravam em andamento.

O processo formativo foi iniciado no dia 05 de novembro de 2020, com 03 membros da comissão de implantação de SB, todos servidores do IF, pois não houve servidores da prefeitura local presentes nesta reunião e neste dia, dialogamos sobre o andamento da implantação do programa, a proposta curricular, catálogo de cursos e etapas iniciais do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Em seguida, apresentei as etapas que iriam compor o momento formativo, pensado em encontros quinzenais e organizados em momentos expositivos dialogados entre mim e a comissão.

A formação foi dividida em 05 etapas e em cada encontro seria apresentada uma categoria de análise, totalizando 6 categorias e iniciei falando sobre: Fatores que influenciaram o processo de implantação do Proeja e da escolha do curso;

Neste mesmo encontro, pré-agendamos as datas dos encontros seguintes. Nas próximas subseções, descrevo os 05 (cinco) encontros realizados, prezando pela maior fidelidade dos momentos ocorridos, o compartilhamento e socialização de informações e as discussões desencadeadas entorno de cada categoria apresentada.

#### **5.1.1- 1º ENCONTRO (05/11/2020)**

O primeiro encontro aconteceu 05 de novembro de 2020 e devido às restrições impostas pela pandemia<sup>1723</sup> da Covid-19, nos reunimos via plataforma RNP<sup>12</sup>, com

---

<sup>12</sup>O **RNP** Conferência Web é um serviço que possibilita realizar uma conferência online que use vídeo e áudio e que, ainda, permite outras funcionalidades como chat, bloco de notas, visualização compartilhada de imagens, arquivos ou mesmo da tela de um computador remoto.

a presença de 03 membros da comissão de implantação, todos eles servidores docentes do campus SB. Dei início à formação explanando sobre o problema da pesquisa: Como tem se configurado a oferta do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Brasil e, sobretudo, no âmbito dos Institutos Federais Baianos? Depois apresentei os objetivos gerais e específicos (citados na seção 4) e iniciamos a formação abordando a primeira categoria de análise.

A primeira categoria de análise trouxe os fatores que influenciaram a escolha dos cursos ofertados pelo Instituto Federal Baiano (IFBaiano) na modalidade Proeja. À luz de teóricos que abordam as questões da EJA, como Ventura (2001), Paiva (2006), Moura (2008), Cruz (2012), estudiosos do currículo, como Moreira (2002), Oliveira (2002) e Santos (2008).

As ideias e discursos defendidos por esses autores foram reiterados através dos depoimentos dos coordenadores dos campi que já ofertaram o Proeja. Dessa forma, foram enumerados os seguintes fatores, considerados como aspectos influenciadores para a escolha dos cursos:

1. Interesse prévio da comunidade em realizar o curso ofertado;
2. Divulgação do IF nas regiões em que existe os campi;
3. Adoção da Pedagogia da Alternância na oferta de aulas do Proeja;
4. Aceitação do Proeja na comunidade acadêmica;
5. Adaptação do Projeto Pedagógico (PPC)
6. Possibilidade de verticalização do Curso;
7. Valorização do Conhecimento Prévio do Estudante;

Cada um dos itens enumerados a partir das categorias de análise, trouxe à tona suas particularidades que foram apontadas e discutidas entre os membros do grupo focal e levadas a um segundo momento de análise, neste momento formativo.

A intenção de iniciar o momento formativo discutindo esta categoria de análise era demonstrar à comissão de implantação de SB o que foi levado como aspecto positivo dentre as decisões tomadas para eleger determinado curso.

**1 - Interesse prévio da comunidade em realizar o curso ofertado** - cursos pertinentes à cultura local fazem com que a evasão seja menor. Conforme Cruz (2012, p.55) “A Educação de Jovens e Adultos como a educação em geral sempre esteve atrelada aos aspectos políticos, econômicos e sociais do país.” De modo que, a educação é moldada para atender a este indivíduo com o objetivo de formar um profissional qualificado.

Neste aspecto mostra-se claramente uma relação de causa-consequência, quando, a partir do estudo de demanda, observa-se que se os cursos ofertados tiverem sua aplicabilidade garantida no próprio fazer diário, no trabalho dos estudantes, o interesse deles é imediato e conseqüentemente e as chances do aluno não concluir o curso são bem menores. Foi o que afirmou a coordenação do campus Catu:

[...]e esse curso (técnico em Cozinha) ele acumula experiências muito vitoriosas assim, bem sucedidas no ponto de vista (de implantação), havia uma procura muito alto pra esse curso e turmas concluintes também muito vitoriosas [...]

Uma das funções da EJA é a função qualificadora que visa à atualização dos conhecimentos de forma constante, permanente, ou seja, que dá sentido a uma educação permanente. DI PIERRO (2005) deixa bem claro a importância desta função quando diz:

Que diante das rápidas mudanças no mundo do trabalho, da ciência e da técnica, os conhecimentos adquiridos na escolarização realizada na infância e juventude não são suficientes para ancorar toda uma vida profissional e de participação sociocultural na idade adulta, impondo-se a educação permanente (DI PIERRO, 2005,1119).

Dito isto, é preciso que o jovem e o adulto estejam engajados na busca de novos conhecimentos para que possam viver plenamente a sua cidadania, seja para a sua inserção no mundo do trabalho ou no seu próprio cotidiano, descobrindo ou se redescobrando em novos campos de atuação, alcançando assim a realização de si mesmo. Essa identificação tem relação direta com o interesse no ingresso e na conclusão, com êxito, no curso escolhido pelo estudante.

Após a exposição do que foi dito pelos campi já ofertantes do programa, membros da comissão de SB afirmaram que o estudo de demanda já realizado,

indicava o curso de Técnico em Cozinha, como aquele que despertava maior interesse dentre os segmentos consultados e concordaram sobre este ser um aspecto que contribuía positivamente para escolha do curso.

**2 - Divulgação do IF nas regiões em que existe os campi** - Os servidores presentes no grupo Focal destacaram o quão importante é apresentar o Instituto nas localidades onde o campus existe e nas regiões vizinhas. Promover ações que fomentem a divulgação dos cursos ofertadas, da formação que pode ser alcançada, das modalidades de ensino, do nível acadêmico dos docentes, chamando atenção para as ações desenvolvidas no ensino, na pesquisa e extensão etc.

Promover eventos que divulguem as ações dos IF, bem como as ações do Proeja, não esquecendo de enfatizar a sua relação com a EJA com destaque para as funções prevista para o desenvolvimento desta modalidade são iniciativas que fazem com que não só a população que reside no centro conheça o instituto, mas que a existência do IF seja sabida nos entornos que incluem a zona rural e localidades vizinhas.

A comissão de SB destacou que o campus vem atuando em localidades vizinhas, divulgando eventos que o campus promove, falando sobre os processos seletivos e descreveu situações nas quais as pessoas ignoram a existência do campus.

**3 - Adoção da Pedagogia da Alternância na oferta de aulas do Proeja** - Definida pelo Ministério da Educação (Portal MEC) como “método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar”, a Pedagogia da Alternância acontece permitindo ao estudante intercalar um período de convivência na sala de aula com outro no campo para diminuir a evasão escolar em áreas rurais.

Sabendo das especificidades inerentes ao público da EJA e conseqüentemente do Proeja e compreendendo que esses atores fazem parte de uma realidade complexa que denuncia outros fatores próprios da conjuntura social mais ampla como: subemprego, trabalho precário, violência, dentre outros, é preciso estar atento às

condições de permanência e êxito oferecidas para que estes estudantes tenham fôlego de se manter no curso. Por isso, a adoção da Pedagogia da Alternância na oferta de aulas do Proeja teve resultado tão positivo nos campi que optaram por essa prática pedagógica.

Ferrari (2015, p. 78) afirma

A Pedagogia da Alternância e o PROEJA aproximam-se em suas concepções político-pedagógicas, pois ambos defendem a integração curricular, a elevação da escolaridade, a formação articulada à emancipação humana, a valorização dos diferentes saberes, a compreensão dos tempos e espaços de formação, a escola vinculada à realidade dos sujeitos, a autonomia e o trabalho como princípio educativo.

A compreensão de trabalho como princípio educativo, inserida no contexto da política de integração da educação básica com a educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos é apresentada enquanto uma alternativa educacional de perspectiva emancipatória.

Para Costa (2011, p.55)

A proposta de trabalho como princípio educativo formulada nos Documentos Base do PROEJA (BRASIL, 2009) e (BRASIL, 2009a) concebe uma noção de política educacional com a capacidade de proporcionar Educação Básica sólida, em vínculo estreito com a Educação Profissional, ou seja, com a formação integral do educando. Essa formação pensada compreende o trabalho como princípio educativo, numa perspectiva do trabalho que não se deve pautar pela ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho e, ao mesmo tempo, pela ação do trabalho, transformam o mundo e a si próprios.

Essa prática pedagógica foi implantada no campus Santa Inês e por permitir que os estudantes desenvolvessem atividades em suas próprias propriedades, foi um fator decisivo para o baixo índice de evasão registrado na turma de Agropecuária do Proeja.

Como o programa ainda não foi implementado no campus SB, os membros da comissão consideraram como viável a adoção da Pedagogia da Alternância, caso fosse identificada na turma a necessidade deste revezamento escola – casa.

**4 - Aceitação do Proeja na comunidade acadêmica**– Desde a sua criação, o Proeja segue desafiando espaços em todo o Brasil. Há, por um lado, a necessidade de

contemplar as especificidades dessa modalidade e, por outro, o desafio de integrar a educação básica com a educação profissional. Esses são dois grandes desafios. Mas há um desafio ainda maior: garantir o direito de jovens e adultos de acessar, permanecer e concluir sua formação básica e técnica nos Institutos Federais.

A inserção da modalidade de educação de jovens e adultos através do PROEJA nos IF's constitui-se como elemento inovador na instituição e desafiador para o fazer pedagógico que pressupõe que os docentes tenham formação para atuar na EJA.

De um lado, para a modalidade de EJA, esta inserção significou um ato histórico (OLIVEIRA; MACHADO, 2012), pois ofereceu a um público marcado pela exclusão em determinados espaços, o direito de estudar numa instituição renomada, que destacou-se sempre pela qualidade da formação profissional ofertada aos estudantes. Por outro lado, esta inserção não significou para os IF's o mesmo ganho histórico que significou para a EJA.

“Para os IF's, a EJA foi introduzida como uma espécie de “corpo estranho”, ao qual seria necessário dar o devido tratamento” (AMORIM, 2012). Entre a aceitação e a rejeição, o que se pode perceber a partir da análise relacional do conjunto de documentos e pesquisas acadêmicas é que a rejeição ao programa dentro dos Institutos Federais tem sobressaído.

Por outro lado, quando a aceitação predomina, isto gera nos estudantes do programa um sentimento de pertencimento à instituição que incentiva a permanência destes no curso e o seu interesse pelas atividades que acontecem no IF. A coordenação de Santa Inês conta como esse envolvimento reflete positivamente nas turmas do Proeja. Em S.I, por adotar a pedagogia da Alternância, os estudantes do Proeja dormem no campus no período de aulas:

[...]quando eles começam a interagir por eles serem internos e ficarem, terem contatos com os estudantes internos e depois eles começam a participar dos eventos, das atividades da escola, a gente ouve muitas falas dos estudantes no sentido de: o pessoal do EJA é legal, o pessoal do EJA é de boa, eles jogam bola com os outros estudantes, eles interagem, eles se tornam referência muitas vezes pra eles e isso é um ponto muito positivo [...]

**5 - Adaptação do Projeto Pedagógico (PPC) às especificidades do público do Proeja** – Considerando os princípios da Andragogia<sup>13</sup>, os quais devem favorecer e estimular o adulto a aprender, o Projeto Pedagógico de Curso - PPC do PROEJA precisa considerar que os estudantes, jovens e adultos tornam-se dispostos a iniciar um processo de aprendizagem, desde que compreendam sua utilidade.

Rosmann (2011, p.55) enfatiza

Para tanto, faz-se necessária a construção de uma nova sociedade sob a base da justiça social, da igualdade, dos direitos humanos, da democracia social. A educação profissional e tecnológica precisa promover os diversos diálogos e desenvolver – em resposta a diversidade cultural, as necessidades dos sujeitos e de suas comunidades, a interação dos diferentes saberes -, que possibilitarão a formação integral dos sujeitos.

Os cursos ofertados pelo IF obedecem a um padrão referente à carga horária. O Proeja para atender as especificidades dos estudantes do programa adaptou o PPC do programa, adaptando a duração das aulas e a incluindo certificações intermediárias do curso:

[...] a gente apresenta uma coisa diferente, a gente reduz a carga horária diária, pra que ela(se referindo aos estudantes do programa) durma um pouquinho mais cedo e aí coincide com o horário do transporte público[...] (CAMPUS CATU)

[...]a questão dos horários, nosso curso os estudantes, as aulas são do EJA só começam na segunda feira a partir das dez da manhã, porque é o período que ele tem pra chegar na instituição, ele vem de uma zona rural, de um outro município e as sextas feiras a tarde eles só tem aulas até as três horas.[...] (SANTA INÊS)

[...]A gente passa a ofertar uma certificação intermediária né pra estimular esses estudantes, esses estudantes vão permanecer no curso [...] (CAMPUS CATU)

---

<sup>13</sup>Andragogia é a ciência que busca compreender como ocorre a aprendizagem na fase adulta do ser humano, em todos seus âmbitos – psicológicos, biológicos e sociais. É a efetivação do processo educativo por meio de situações, e não por disciplinas, a construção do currículo é em função da necessidade do estudante; a experiência do aprendiz é fonte de maior valor. Os adultos aprendem da mesma forma que as crianças? Apresentam as mesmas motivações, necessitam de facilitadores? Malcom Knowles, na década de 70, do século passado, sugere a substituição da Pedagogia pela Andragogia, quando nos referirmos ao processo de ensino aprendizagem de adultos. Andragogia, para Knowles, significa: “a arte e a ciência de ajudar os adultos aprender”, ele foi influenciado pela filosofia educacional de Joan Dewey (1859-1952) e pelas investigações de Edward C. Lindeman, publicadas em 1926, com o título “O significado da educação de Adultos”, nos EUA.

Sobre a certificação intermediária, o Projeto Pedagógico do Curso - PPC do Proeja do campus Catu prevê que ao cumprir determinada carga horária do curso, o estudante receba o certificado que já o habilita a atuar profissionalmente.

[...] Então não são mais anuais as séries, as séries são semestrais então de três anos a gente passa pras séries semestrais, no final do primeiro módulo a gente oferta aí a certificação de auxiliar em cozinha, do segundo módulo de cozinheiro industrial e do terceiro módulo de padeiro e confeitiro[...]  
CAMPUS CATU

A comissão de implantação do Proeja sinalizou que já há a previsão da certificação intermediária prevista no PPC do Proeja, pois eles entendem a necessidade de adaptar o Plano Pedagógico do curso às necessidades que o estudante do programa traz.

**6 - Possibilidade de Verticalização do Curso** – Observa-se que a ideia inicial da EJA era a de alfabetizar jovens e adultos que não conseguiram concluir os estudos no período regular de ensino, no entanto, uma mudança de intenção acontece com os estudantes ingressantes do Proeja quando eles percebem que podem dar continuidade aos estudos na própria instituição e a partir desta possibilidade, vê-se um amadurecimento acadêmico acontecer quando o nível superior é visto como algo acessível para estes estudantes.

A verticalização dos cursos ofertados no Proeja contribui para que o vínculo do estudante com a instituição se aprofunde à medida que ele conclui o curso já prevendo ingressar na etapa superior.

[...] Uma outra coisa nova que aparece que não tem a ver com o PPC mas a gente conseguiu é nesse ano ofertar vagas pra o curso superior de Tecnologia e Gastronomia e uma parte significativa da nova turma já matriculada mas que não deu início por conta das inscrições é de egresso do curso de cozinha[...]  
CATU

[...]eles tinham certos momentos que eles queriam aprender mais sobre a própria área de informática, sabe, eu acho que eles miravam o curso de graduação que a gente tem na área de análise de desenvolvimento de sistema, então eu penso que muitos deles ali queriam aquele espaço mas a frente na graduação, então por isso que eles se engajavam em relação ao curso[...]  
GUANAMBI

Membros da comissão de SB, presentes na formação, concordaram sobre analisar a viabilidade de ofertar o curso superior em cozinha ou Gastronomia no campus, de acordo com o Catálogo de Cursos Técnicos, pois já é perceptível o interesse dos estudantes do integrado e subsequente neste movimento de verticalização.

**7 - Valorização do Conhecimento Prévio do Estudante** –“Os estudantes da EJA por muito tempo foram observados através de uma visão reducionista que os rotulava como sujeitos de trajetórias escolares truncadas, incompletas...” Arroyo (2007, p.21). No entanto, o espaço social que a Educação de Jovens e Adultos vem ocupando exige a superação deste (pre) conceito diante do protagonismo social e cultural destes indivíduos.

“ A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam” (ARROYO, 2007, p.21).

Os estudantes da EJA são sujeitos que trazem consigo uma bagagem de vida. Experiências que a vida lhes oportunizou/impôs de acordo com a jornada percorrida por cada um. Chegando em sala de aula não é incomum que não se adequem ao formato de um aluno que busca a escola apenas para estudar. Vão além. A sala de aula para a EJA é um espaço de socialização onde as experiências que cada um carrega devem ser valorizadas, ouvidas, acolhidas, compartilhadas.

Para Arroyo é imprescindível:

Superar a dificuldade de reconhecer que além de estudantes ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. [...] As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. Se reforçam mutuamente (ARROYO, 2007, p.24).

A valorização do conhecimento prévio do estudante vai além do conhecimento sistemático, inclui o conhecimento de vida, inclui a escuta de experiências que definem aquele sujeito que volta à escola em busca de muito mais do que a formação.

Sobre este aspecto, o campus Governador Mangabeira ressalta o ponto mais valioso na trajetória de oferta do Proeja:

[...] Quanto ao que deu certo, eu penso que a maior coisa que dá certo nesse público são as próprias pessoas. Então assim, as pessoas são o que dá certo no curso, que as pessoas assim, são extremamente apaixonadas, são pessoas valiosas, são pessoas assim, que trazem experiências enriquecedoras tanto pra nossa vivência como pessoa e também como um todo dentro da nossa Instituição Federal. [...] CAMPUS GOVERNADOR MANGABEIRA

Durante o encontro, os membros da comissão se mostraram entusiasmados com o conteúdo partilhado e reforçaram a importância de um momento formativo para direcionar a atuação de uma comissão que irá atuar na implantação do programa. Principalmente, porque o material coletado parte das vivências de servidores que já atuam no Proeja, no âmbito do Ifbaiano, ou seja, é um exercício de retroalimentação de informações na própria rede do campus. A presidente da comissão de implantação do Proeja do campus Senhor do Bonfim (Amanda Valente) mencionou sobre a segurança que a mesma sentia participando deste momento formativo.

### 5.2.2 - 2º ENCONTRO (13/11/2020)

O segundo encontro ocorreu no dia 13 de novembro de 2020, via plataforma RNP e a pauta do momento formativo foi abordar e discutir sobre a 2ª categoria de análise: **Dificuldades no processo de implementação do programa** – onde se abordou sobre os entraves e gargalos da implantação e manutenção do Proeja.

Os aspectos apontados como problemáticos para implantação e manutenção do programa foram:

1. Sentimento de inferioridade/não pertencimento dos estudantes do Proeja no Instituto Federal Baiano;
2. Resistência, de parte do corpo docente do Instituto, em aderir ao Proeja;
3. Falta de políticas estudantis que garantam a permanência de estudantes com deficiência no Proeja;
4. Estrutura de funcionamento do Proeja;

5. Mudança no perfil dos Estudantes do Proeja: O fenômeno da juvenilização;

**1 - Sentimento de inferioridade/não pertencimento dos estudantes do Proeja no Instituto Federal Baiano**– O aspecto da autoestima dos estudantes do Proeja é um tema delicado e que vem sendo constantemente abordados nas pesquisas que analisam este assunto. O Proeja por ser ofertado por uma instituição federal, é vista pelos estudantes como um curso difícil, dada a referência de que o ensino dos IF é “puxado”, e como se não bastasse o fato do aluno se achar incapaz de ingressar na instituição ou concluir o curso, existe o fato comprovado por pesquisas que abordam o preconceito de que há dentro da própria instituição uma rejeição com o Proeja quando comparado a outros cursos ofertados pelo mesmo IF, a exemplo dos cursos integrado, subsequente e superior.

Analisaremos as falas dos representantes dos campi quanto ao sentimento dos estudantes de não pertencerem, não se sentirem parte da instituição:

[...] não era só um olhar deles, no sentido da inferiorização, mas parece que era um olhar geral para eles no sentido da inferiorização e isso contaminava, internalizava né, então eles eram assim meninos e meninas, pois é, ele eram meninas e meninos que não conseguiam se enquadrar na instituição, sabe?  
[...] CAMPUS GUANAMBI

Segundo relato do coordenador do Proeja do campus Guanambi, a ideia de não pertencer o programa era disseminada tanto entre os estudantes quanto por aqueles que percebiam o público do Proeja como inferior, menos capaz, etc...

O estudante que ingressa no Ifbaiano para cursar o subsequente, mesmo que esteja afastado da escola há um tempo, não traz o “rótulo” de ser um aluno oriundo da EJA ou um aluno que está há muito tempo sem estudar, ainda que se enquadre em uma dessas possibilidades. Já o aluno que ingressa no Proeja já traz consigo essa identificação, o que faz com que estudantes de outras modalidades e também alguns servidores da própria instituição tenham um olhar discriminatório com o público do Proeja, de acordo com os relatos dos coordenadores do programa dos campi.

O fato do Proeja ser ofertado no noturno faz com que a assistência direcionada ao programa também influencie na maneira como os estudantes são acolhidos à noite

e esse fator interfere também na autoestima do aluno que tem uma ideia do IF no diurno e se vê em um ambiente reverso à noite quando chega para estudar.

[...] Então a gente tem uma escola escura, apagado, silenciosa, que funcionam dois cursos de graduação, licenciatura e o curso técnico em cozinha. Eu acho que isso por si só impacta sobre maneira aí na estima de estudantes que estão afastados do processo formal de escolarização da escola e eu acho que isso impacta nessa acolhida.[...] CAMPUS CATU

[...] horário dos transportes, horário de aula, questão de salas que as vezes estão trancadas, sem cadeira que as vezes acontece, realmente isso contribui para que os próprios discentes se sintam excluídos[...] CAMPUS MANGABEIRA

[...] A gente enfrentou um problema meio dramático, se eu posso falar assim com relação por exemplo, os estudantes chegavam para iniciar sua aula e não tinha cadeira, não tinha cadeira de professor, cadeira pra estudante, nem mesa. Durante o dia eles, os estudantes do médio regular retiravam essas cadeiras e sabiam o que havia acontecido, então eles (estudantes do Proeja) chegavam com a escola toda escura e com salas esvaziadas, enfim, compramos essa briga e isso se resolveu, e isso acontece muito forte, onde eu penso e sinto que impacta muito nessa, também em situações de baixa autoestima, de enfim, se sentir parte da Instituição.[...] CAMPUS CATU

Não é raro, encontrarmos relatos de estudantes que desistiram do curso por falta de acolhimento e de políticas públicas que reforcem a permanência com êxito desses estudantes no espaço escolar. Santos e Silva (2019, p.12) analisam o aspecto de rejeição do programa dentro da própria instituição, afirmando que “o não reconhecimento do espaço que forma o trabalhador como um espaço para tratar sua identidade enfraquece a motivação para que o aluno continue.” E complementam:

Para uma política que se propõe como equalizadora e reparadora, enfatizar a formação visando desenvolver a autonomia e autoestima do aluno é um reforço para a permanência deste adulto-aluno que tem que lidar com seus desafios pessoais todos os dias e ir para a escola após o trabalho. Se não acolho, excluo (SANTOS; SILVA, 2019, p. 13).

**2 - Resistência, de parte do corpo docente do Instituto, em aderir ao Proeja** - segundo relato dos coordenadores do Proeja nos IF, as turmas do programa sofrem um sério preconceito nas instituições onde é ofertada, sendo parte deste preconceito motivado pela resistência que existe por parte de alguns docentes em aderir ao

programa, baseada na afirmação de que não se identificam com a modalidade da EJA. Esta negativa, muitas vezes, passa pelo olhar discriminatório lançado aos estudantes do programa que são vistos como menos capazes que aqueles das modalidades ditas regulares ou como estudantes mais difíceis para trabalhar.

Todo o contexto que envolve a oferta da EJA (ser ofertada à noite, a duração das aulas, a inclusão da EJA na programação de eventos do calendário escolar) não é acolhido da mesma maneira pela equipe docente e a representante da Eja do campus de Santa Inês relatou a importância do programa existir no espaço escolar com credibilidade e acolhimento, inclusive da equipe docente ou do contrário, existe a possibilidade de o programa existir e conviver com uma (grande) rejeição por parte de alguns servidores da equipe pedagógica e acadêmica do campus ofertante.

Segundo a servidora, quando a proposta de implantar a turma de Agropecuária do Proeja foi apresentada no campus Santa Inês (em 2012), muitos docentes resistiram em aceitar as aulas do programa, alegando falta de capacitação para lecionar na EJA. Em contrapartida, foi unânime a fala dos coordenadores sobre os aspectos positivos que são observados quando a equipe docente está alinhada com os objetivos do programa.

Paulo Freire (1980) ressalta que a relação entre educador e educando fundamenta-se numa educação problematizadora, na qual ambos os sujeitos crescem em comunhão, aprendendo um com o outro. É uma educação dialética, libertadora, que estimula a criatividade, a reflexão, a humanização, conduzindo o sujeito educando a sua realidade de mundo, pensando por si mesmo, transformando a si e ao mundo. De posse da afirmação do autor, percebe-se a importância de haver a identificação do professor com o Proeja, uma vez que estar vinculado ao programa, insatisfeito, irá refletir na atuação do docente em sala de aula.

Este aspecto foi pontuado por membros da comissão de SB como muito importante, uma vez que a própria comissão observou que uma parte dos professores do campus não se mostrou interessado em fazer parte do corpo docente do programa ou da comissão de implementação do programa, alegando desinteresse, sobrecarga, envolvimento em outras atividades, etc.

Parte desta negativa se justifica pela falta de capacitação docente para EJA. A formação de professores é entendida como processo permanente de

desenvolvimento, que exige do professor disponibilidade para a aprendizagem ao longo do exercício de sua profissão. O desenvolvimento profissional do professor da EJA requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário não só que as instituições assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, mas que o professor tome para si a responsabilidade por sua formação.

Atuando na EJA, encontram-se professores que, majoritariamente, não contaram na sua formação inicial com cursos e disciplinas voltadas para a atuação em processos de aprendizagem de pessoas jovens e adultos, e que apoiam suas práticas em saberes construídos na experiência, na docência e como aprendizes. No contexto dos Institutos Federais não é diferente.

Os IF atuam na formação associada à educação profissional, porém, não direcionam o seu foco pedagógico para formar jovens e adultos. Não direcionavam, pois desde a constituição do Proeja, os Institutos foram selecionados para se tornar espaço de formação profissional de jovens e adultos. No entanto, muitos professores não possuem a formação necessária para ensinar a jovens e adultos, nem se sentem preparados/aptos para tal.

A formação é fator determinante para a qualidade da prática docente mas, certamente, o processo não se esgota na formação inicial. Ele necessita continuar durante todo o exercício profissional, ou seja, é necessária a formação permanente, independente do nível de escolaridade ou da modalidade que o professor está atuando.

Uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos estudantes (LIBÂNEO, 2008, p.74).

Embora a formação continuada não esteja ocupando lugar de destaque no universo de pesquisas acadêmicas voltadas para a formação do professor, nem no contexto real das políticas educacionais que vem sendo implementadas de maneira efetiva nas unidades escolares, o seu valor não é reduzido, quando se pensa na

qualidade do ensino. Ao contrário: apenas investindo na formação de professores é que se pode garantir a atuação de profissionais qualificados para atuar nos diferentes segmentos de ensino.

A maioria dos docentes que dá aula no Proeja não possui formação específica para lecionar na modalidade. “Sendo a EJA uma modalidade de ensino que possui normas próprias, um projeto político–pedagógico específico e um público peculiar, é de notória importância a formação dos seus educadores”(CRUZ, 2012).

Apesar da inquestionável formação acadêmica que os docentes dos IF possuem, Otranto (2005) e Pessanha (2012) ratificam que a falta de uma capacitação docente específica para atuar na EJA/ Proeja é um entrave real pois “entende-se que este profissional que lida diretamente com o educando deve orientar seu trabalho na perspectiva de favorecer o processo de aprendizagem desse público de perfil tão diferenciado” (PESSANHA, 2012, p.242) .

Essa reflexão sobre a formação docente está presente nos questionamentos das coordenações locais do Proeja no IFbaiano:

[...] a gente não tem cursos de formação, qualificação, capacitação, ou pelo menos um estímulo pra que esses cursos aconteçam pra capacitar os servidores pra atuar com esse público né. Eu não tenho qualquer capacitação nesse sentido né, isso me desconforta sobremaneira, muito angustiada de estar nesse lugar, porque é um processo de reflexão permanente no meu fazer em sala de aula e das demais colegas isso acontece fortemente, né.[...] CAMPUS CATU.

A capacitação docente para atuar com a Eja é um fator que repercute em todos os espaços dos institutos, quando se trata sobre entraves na implantação e manutenção do Proeja e este é um aspecto que reverbera entre o corpo docente dos IF, a exemplo da comissão presente neste momento formativo, composta por servidores docentes do instituto, dentre os quais também não há professor que tenha recebido ou realizado uma formação continuada com ênfase na EJA/ Proeja.

Oliveira (2012) analisa que a qualidade da relação que se estabelece entre ensino e aprendizagem é também de natureza afetiva e depende da qualidade da mediação do professor nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. O que pressupõe a necessidade de haver um relacionamento mais próximo entre professor e estudante, em destaque aquele estudante do Proeja.

Segundo os coordenadores entrevistados, o distanciamento começa quando o professor não se sente à vontade para lecionar no Proeja. Por falta de conhecimento sobre o programa e sobre a modalidade da EJA ou por não se sentir capacitado para atuar na modalidade há uma série de estigmas concebidos pelos docentes.

[...]mas eu sentia também uma resistência dos colegas para trabalhar no curso; Campus Guanambi

[...] eu não vejo que isso é uma falha no sentido falta de comprometimento não, eu acho que é mais no sentido mesmo de não conhecer do que se trata a EJA, de quem é esse grupo da EJA, como lidar com esse público da EJA e isso realmente traz medo né, quando você não conhece[...] CAMPUS GUANAMBI

Os entrevistados também relatam a recorrência dos docentes em não perceber o Proeja como mais um curso ofertado pelo IF. Veem a modalidade como se esta acontecesse paralela aos outros cursos ofertados na instituição.

[...] Também percebo uma dificuldade de colegas e servidores de entender nosso curso como um curso integrado né, se refere ao nosso curso como o PROEJA, o curso de PROEJA e os colegas tem dificuldade de entender que é um curso médio integrado a um técnico. Parece que é uma coisa totalmente diferente assim, a gente tem integrado a gente tem o superior e tem o EJA lá, PROEJA né [...] CAMPUS CATU

Para além da não identificação dos docentes com o curso, ressalta-se a estigmatização dos estudantes do Proeja por parte dos docentes. Souza (2017) destaca a forma como os estudantes do programa são percebidos pelos docentes entrevistados em sua dissertação, onde aqueles são caracterizados como “incapazes” e destaca outros aspectos apontados pelos professores que veem nos estudantes:

- a) Tem dificuldade de aprendizagem;
- b) Tem defasagem de conteúdos;
- c) Fogem ao padrão regular de ensino;
- d) Tem problemas cognitivos sérios;
- e) Afugentam a oferta de professores no PROEJA;
- f) Não tem condições de alcançar os objetivos propostos do curso;
- g) Não se esforça para estudar;
- h) Tem má fé;

i) Trabalha de dia e estuda à noite; (SOUZA, 2017. p.140)

Essa percepção ultrapassa as impressões pessoais e se refletem em sala de aula no trato interpessoal, conforme relata a coordenação do Proeja do campus Mangabeira :

[...] os estudantes, eles costumam falar bastante de que muitas vezes professores usavam palavras negativas, jogaram pessoas pra baixo, principalmente por causa das dificuldades dessas pessoas, e aí fica estranho porque particularmente na minha experiência como docente com esse público, a questão mais interessante que a gente tem a trabalhar, o ponto mais forte é a experiência de vida que essa pessoas tiveram.[...] CAMPUS MANGABEIRA

Destaca-se também a metodologia de ensino empregada pelos docentes nas aulas do programa, vista como rígida ou difícil. A EJA é uma modalidade de ensino que traz particularidades e especificidades dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem, por tais aspectos requer uma atenção maior no como fazer a abordagem de conteúdos para este público, o que vem a ser mais um entrave, dada a formação acadêmica do corpo docente e o rigor de ensino dos IF.

[...] Eu comecei a perceber que grande parte, grande parte não, alguns professores, os docentes eles têm uma visão ainda extremamente acadêmica na questão de performance tem que passar no vestibular, tem que fazer uma carreira de pesquisa, de não sei o que, sendo transferida pra os estudantes, e o perfil EJA não é esse tipo de perfil ou pelo menos não é esse objetivo principal que ele vai buscar. [...] CAMPUS MANGABEIRA

[...] eu ouvi muita reclamação já, por causa da metodologia usada por alguns docentes, porque ou tava sendo uma rigidez muito grande, não tava levando em consideração as dificuldades, as singularidades[...] CAMPUS MANGABEIRA

Esse tipo de abordagem faz com que a experiência do estudante trabalhador se revele de maneira traumática e contribui para evasão, pois a necessidade de ter apoio para dar continuidade aos estudos é enorme, como bem indicam as palavras de Dayrell (2006):

Esses jovens demandam mais do que escolarização, mesmo que de melhor qualidade. Eles demandam redes sociais de apoio mais amplo, com políticas públicas que contemplem em todas as dimensões desde a sobrevivência até o acesso a bens culturais (DAYRELL, 2006, p.65).

Membros da comissão de Senhor do Bonfim discutiram a respeito da capacitação que deve ser ofertada para os docentes que irão atuar no Proeja. Há uma parte dos docentes interessada em compor o Núcleo Docente Estruturante do programa, então esse Núcleo deve ser capacitado para tal. Exigir da reitoria, segundo membros da comissão local de SB, essa qualificação aumentaria a segurança dos docentes em atuar no programa e minimizaria a rejeição em atuar no Proeja.

**3 - Falta de políticas estudantis que garantam a permanência de estudantes com deficiência no Proeja** – O Ifbaiano conta com a Resolução 52/2019 que trata sobre a política para EJA na instituição, tendo como objetivo geral “Estabelecer princípios e diretrizes para a oferta da Educação Profissional de Jovens e Adultos no IF Baiano, de forma a proporcionar ao seu público o acesso, a permanência e a participação ativa nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.” (Resolução 25/2019. p.07)

O documento prevê que

a Política de Permanência e Êxito dos(as) estudantes envolvidos com a Educação Profissional de Jovens e Adultos perpassa por relações e ações fundamentais: experiências e conhecimentos prévios, condições de tempo e espaço, trabalho pedagógico, tecnologias e currículo contextualizados, formação do(a) educador(a) do/no PROEJA, a relação discente e o mundo do trabalho, a utilização de diferentes linguagens etc. (RESOLUÇÃO 52/2019. p. 19)

Diante do levantamento realizado sobre o público que compõe o Proeja foi observado que é recorrente a presença de estudantes que apresentam necessidades especiais.

[...] eu fui percebendo geralmente os estudantes que iam para a EJA eram estudantes com necessidades específicas né, e aí então assim, eu tive estudantes cegos, eu tive estudantes surdos, basicamente três, quatro estudantes, numa turma de estudantes surdos é... estudantes com deficiência intelectual[...] CAMPUS GUANAMBI

O IFbaiano conta com O NAPNE, o Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidade Específica, que é uma política inclusiva que vem auxiliando não só a entrada desse aluno, mas principalmente, contribuindo com sua permanência e a conclusão do curso, embora ainda seja observado que não há uma cobertura efetiva das necessidades destes estudantes que apresentam deficiência.

O NAPNE é normatizado pela Resolução nº 12/2012 e abrange o Programa de Inclusão do Jovem e Adulto Na Educação Profissional – PIJAEP – que é destinado às pessoas jovens e adultas, visando à formação de cidadãos(ãs) emancipados(as), preparando-os(as) para atuação no mundo do trabalho, conscientes de seus direitos e deveres políticos e suas responsabilidades para com a sociedade e o meio ambiente. Propõe a integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA, proporcionando a elevação de escolaridade, a inclusão digital e a qualificação profissional a jovens e adultos que, por alguma razão, tiveram as trajetórias da formação descontinuadas ou interrompidas.

Os membros da comissão de SB presentes no encontro confirmaram a efetividade de programas como esse, muito embora se perceba que os recursos destinados aos estudantes do Proeja que apresentam alguma deficiência, não suprem em sua totalidade todas as demandas que este público apresenta. O que só confirma a grande necessidade dessas políticas se tornarem cada vez mais robustas no âmbito dos Institutos Federais.

**4 - Estrutura de funcionamento do Proeja** – Sobre este aspecto, os coordenadores entrevistados destacaram os seguintes pontos que inferem na estrutura de funcionamento do programa:

- a falta de estrutura dos programas ofertados à noite na instituição;
- suporte para estudantes com filhos, respectivamente descritos nas falas transcritas abaixo:
- Horário do transporte que leva e busca os estudantes ao IFBaiano;
- Invisibilidade do Proeja no IFBaiano;

Sobre os cursos ofertados à noite:

[...] Como o nosso curso é noturno e a escola ela não funciona integralmente nesse turno né, na verdade ela, muitos setores estão fechados desde a secretaria, TI, a biblioteca funciona só até um determinado período[...]  
CAMPUS CATU

Suporte para estudantes com filhos:

[...] a inexistência de creche, eu particularmente penso que impacta muito com relação a permanência, então a gente tem muitas alunas faltantes assim que afirmam eu não tive como deixar meus filhos vir hoje pra escola né, então algumas levam o filho pra escola, então a gente dá aula com a presença de uma criança porque a mãe ou leva a criança ou não vai né, [...] CAMPUS CATU

Horário do transporte que leva e busca os estudantes ao IFBaiano – O transporte que realiza o deslocamento dos estudantes da sede ou da zona rural até as instituições federais geralmente é público e cedido pela prefeitura dos municípios. O MEC (Ministério da Educação) por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) mantém dois programas de apoio ao transporte escolar para estudantes da educação básica que residem na zona rural: Caminho da Escola e PNATE.

Ocorre que o transporte escolar encerra o percurso noturno, no máximo às 22 horas (podendo encerrar antes) e as aulas do IF se estendem até às 22h30 (na maioria dos campus consultados) e essa incompatibilidade de horário é motivo de desconforto e atribulações nas aulas finais da noite, conforme descrição da coordenação do campus Catu:

[...] horário do transporte público que não coincide, né. As aulas vão até as dez e quinze, gente a gente tá tanto tempo afastado da sala de aula que eu já nem me lembro (se referindo ao período sem aulas presenciais por causa da pandemia Covid-19), mas acho que era até dez e quinze e o transporte deixa de rodar as nove e meia, então as nove e meia acontecia uma zoadá, uma agonia, que a turma se levanta e sai com pressa pra pegar o ônibus.[...] CAMPUS CATU

Invisibilidade do Proeja no IFBaiano- Há uma rejeição interna nas redes federais na implantação do PROEJA, que associa a entrada do público da EJA a uma ameaça à qualidade de ensino ofertada, reforçando uma visão preconceituosa sobre os sujeitos desta modalidade (SANTOS; SILVA, 2019).

Essa é uma percepção bastante palpável quando ocorre o movimento de implantação do Proeja. Analisemos as falas dos campi Guanambi e Catu:

[...] eu também senti a fragilidade justamente pelo fato do histórico do campus, enquanto escola agro técnica, depois dessa transformação do If Baiano eles não tiveram aquilo né, o campus não sabia o que é educação de jovens e adultos, então assim, como que você trabalha com algo que você não sabe, com algo que você não conhece[...] CAMPUS GUANAMBI

O campus Guanambi traz em sua observação 02 (dois) gargalos na oferta do programa. Primeiro reflete sobre a maneira como o Proeja passou a ser ofertado pelos IF: idealizado para ser ofertado apenas pelas instituições federais, há a logística entre o número reduzido de campi para a demanda de estudantes trabalhadores que deveria ser contemplado; no entanto, o Decreto 5.840/2006, inclui as instituições públicas estaduais e municipais como espaços também ofertantes do programa.

O segundo gargalo está na atuação dos IF na Educação de Jovens e Adultos. A Educação Profissional, área de atuação e formação dos institutos, é uma modalidade distinta da EJA. Daí quando vem o Proeja, ocorre esse estranhamento da instituição com a modalidade de ensino, visto que há uma carência de formação dos docentes para atuarem na educação de jovens e adultos.

[...] Isso aparece muito forte em muitos momentos da vida institucional do Campus né. Bom a jornada pedagógica que nunca discute a educação de jovens e adultos por exemplo, processos eleitorais que acontece na escola tem a lista de todos os estudantes, mas não tem a lista dos estudantes do curso de cozinha, não tem. Aí na hora que a votação começa tem correr pra imprimir [...] CAMPUS CATU

O campus Catu, por sua vez, traz a não inclusão do Proeja nas programações e eventos existentes na instituição. É como se o Proeja não fizesse parte da instituição, segundo relato dos coordenadores. O mesmo acontece no período do processo seletivo, com editais e períodos de inscrição diferentes para o Proeja e os outros cursos, como nos conta o coordenador do campus Mangabeira:

[...] que essa inscrição do processo seletivo ocorrer em tempo diferente, faz uma propaganda muito grande, muito grande, com subsequentes com os integrados, mas EJA não tá na mesma propaganda, não tá aparecendo no outdoor, não tá no folheto, no último até deu uma aparecida maior, mas ocorre em outro momento, em outro edital. [...] CAMPUS MANGABEIRA

A comissão destacou a importância do processo seletivo do Proeja ocorrer simultaneamente com os outros cursos, até mesmo para enfatizar a importância do programa e dar a ele o mesmo destaque direcionado às modalidades do subsequente, integrado e superior.

Neste 2º encontro, participaram além dos membros da comissão de SB, a docente Taís Andrade, servidora do campus Itapetinga, que é um campus que tem

aspirações de implantar o Proeja e aproveitando o ensejo da formação quis fazer parte deste momento formativo.

Dentre os aspectos apontados na categoria de análise, um deles foi ponto de discussão e reflexão mais voltada para o próprio fazer/agir docente entre a comissão local de Senhor do Bonfim: Resistência, de parte do corpo docente, em aderir ao Proeja; Uma vez que, ainda na fase de implantação, os trabalhos realizados pela comissão se depararam com alguns entraves relacionados ao engajamento dos servidores docentes com a modalidade Proeja e este é um fator crucial seja positivamente ou negativamente.

O campus de Itapetinga, por exemplo, chegou a formar um grupo de trabalho responsável por realizar o estudo de demanda para implantação do Proeja, no entanto, a baixa adesão dos servidores à comissão de implantação do programa levou à dissolução do grupo responsável por esse levantamento.

Os demais aspectos referem-se a problemas decorrentes do funcionamento do curso uma vez implantado, pois envolvem a questão de estrutura física do programa, demandas de execução das aulas, horário de transporte, etc.

A exclusão do Proeja quando se trata da programação de eventos nos IF's foi tratada com uma atenção especial, dado a potência do relato feito pelo servidor do campus Catu e a acolhida da temática pela pedagoga do campus Senhor do Bonfim (Ilma Cabral). Destacou-se que o Proeja, na qualidade de um curso técnico ofertado pelo IF não pode estar excluído da programação pedagógico da instituição. Se se fala em estudantes do ensino médio, o Proeja também tem esses estudantes e estes devem estar inseridos no contexto institucional.

## **5 - Mudança no perfil dos Estudantes do Proeja: O fenômeno da juvenilização -**

Importante destacar também, a mudança de perfil pela qual passou o público que compunha a Educação de Jovens e Adultos. A EJA foi inicialmente direcionada para um público que era composto em sua maioria por adultos e idosos. A presença dos jovens nas turmas da EJA altera o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam esse espaço.

“A forte presença de jovens nestas modalidades de ensino (EJA E Proeja) se deve, em grande parte, a problemas de não-permanência e insucesso no ensino “regular” (RODRIGUES, 2012, p.100).

A autora acrescenta:

a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas. Por isto, as famílias são obrigadas a buscar no trabalho uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde, esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas. Acreditam que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego associa-se exclusivamente, à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural (RODRIGUES, 2012, p.100).

Essa presença juvenil nas turmas do Proeja não passa despercebida pelos docentes do Ifbaiano:

[...] Então quando eu me deparei com pessoas muito jovens e eu to falando de jovens mesmo, de idade de 17 anos, idade de 15 anos, idade de 18 anos, então assim eu fiquei um pouco assustada né, porque eu tinha uma visão da EJA né, aquela visão do sentido mesmo assim de terem sido pessoas que não tiveram a oportunidade né da escolarização em outro tempo e agora vinheram fazer um resgate[...] CAMPUS GUANAMBI

De acordo com a fala da servidora do campus Guanambi, ter estudantes tão jovens nesta modalidade de ensino gerou um desconforto à docente, pois muitos alegam não ter a formação adequada para atuar na EJA e afirmam que quanto mais jovens os estudantes, maiores os problemas de adaptação. Pontua especificamente, a necessidade da formação continuada. Observa-se, portanto, que o fenômeno da juvenilização nas classes do Proeja tem uma forte relação com a resistência docente em aderir ao programa.

### 5.2.3 - 3º ENCONTRO

**Rompimento da dualidade estrutural de ensino? Questões que ainda perduram...** -O terceiro encontro ocorreu no dia 03 de dezembro de 2020 e a pauta foi sobre a Dualidade Estrutural de Ensino, uma temática recorrente quando se analisa a integração do Ensino Médio com a Educação profissional.

Chegou-se a esta categoria através das discussões travadas entre o real sentido do ensino integrado ofertado na Educação Profissional pelos Institutos Federais. Os entraves e aspectos positivos da implantação do programa (abordados no 1º e 2º encontro) contaram mais objetivamente com a enumeração de tópicos sinalizados pelos coordenadores do programa e respaldados teoricamente por investigadores das temáticas apresentadas. No entanto, a 3ª categoria de análise partiu de uma metodologia cuja abordagem foi mais expositiva, dado o perfil reflexivo da temática.

A dualidade estrutural do ensino, presente na educação profissional é dimensão essencial, considerada nas disputas políticas e teóricas de formulação entre o capital e o trabalho, que se manifestou na dualidade estrutural da educação brasileira, que ainda mantêm a formação geral ou propedêutica versus a formação profissional.

A pergunta que embasou esta terceira categoria na formação ofertada à comissão do Senhor do Bonfim foi a seguinte: O Proeja traz como um dos seus princípios a junção de ofertar o ensino propedêutico associado à formação profissional levando em consideração as especificidades da EJA. Dada a experiência em coordenar o programa, essa integralização ocorre?

Esta pergunta nos levou (servidores entrevistados e pesquisador) a refletir sobre a dualidade estrutural presente no ensino. Para Moura (2007), o ensino médio privado e público, passa por uma crise de identidade e sentido e uma das formas de buscar construir este sentido e identidade é buscar a sua integração com a educação profissional e a ampliação gradativa e com qualidade da sua oferta nos sistemas públicos educacionais.

No Proeja, a integração se contrapõe à “segmentação” e “fragmentação”, que constituem “estratégias da subordinação dos processos educativos ao capital”, relação que toma formas e conteúdos diversos no capitalismo, segundo Frigotto (apud Silva, 2012. p. 76). A integração é proposta, tendo o trabalho como princípio educativo e a perspectiva da escola unitária com vistas à formação omnilateral ou politécnica.

Um dos princípios do Proeja diz que:

[...] o rompimento com a dualidade estrutural da cultura geral versus cultura técnica, situação que sobremaneira viabilizou a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres (BRASIL, 2007b, p. 39).

Esta afirmação reforça a necessidade de pensarmos sobre o ensino integral proposto pelos Institutos Federais, uma vez que o formato dos cursos integrados insiste nesta segmentação onde ensino propedêutico e ensino técnico apesar de estarem no mesmo currículo, não caminham de forma integrada, como afirmam os coordenadores entrevistados no Grupo Focal.

Discutiu-se sobre o não fazer políticas públicas para a juventude pobre e trabalhadora, que vem sendo lesada em seus mais elementares direitos, como o direito à educação de qualidade. Esta dívida social não foi reparada para com os quais não tiveram acesso ao domínio da escrita e da leitura e nem aos bens sociais, significando a perda de um instrumento imprescindível para estar inserido no mundo em transformação.

Historicamente, a relação entre educação e trabalho vem sendo forjada por políticas sociais, pautadas na reprodução de um sistema de ensino propedêutico e técnico, numa lógica dual, que dissocia a formação profissional do sistema educacional, cuja dualidade define uma sociedade de exclusão, produzindo nos discursos dos jovens uma fala naturalizada onde se privilegia o trabalho. “Trabalho” este no sentido muito mais de uma representação que o aproxima à tarefa, à ocupação simplesmente, perdendo-se a dimensão de que o trabalho é uma relação social, ou seja, “[...] a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, [...], o próprio ser humano” (FRIGOTTO, 2003, p. 31).

Essa supervalorização dada ao trabalho é observada na procura dos estudantes pelos cursos ofertados no Proeja, a exemplo do curso técnico de Cozinha, pois para os estudantes esta é uma formação que serve de imediato para possibilitar que eles ingressem no mercado de trabalho, o que para eles é equivalente a uma emancipação enquanto sujeito participantes da vida em sociedade.

Vale destacar que o conceito de emancipação humana ultrapassa a dimensão da “emancipação política”, requerendo que os homens se reconheçam, para além de

suas individualidades, no âmbito dos direitos civis. Portanto, cabe problematizar como faz Rummert (2008, p. 200) se “as novas mobilizações centradas, estritamente, em particularidades e em exigências pertinentes, mas pontuais, rompem com a lógica totalizante do capital, que se esconde sob a aparência da valorização da diversidade, ela própria transformada em mercadoria”.

A inversão de valores presente na formação ofertada pelos cursos profissionalizantes é reforçada pelo perverso sistema capitalista que exige cada dia mais trabalhadores engessados no único propósito da produção, sem levar em conta a formação intelectual também presente na formação do trabalhador. O Proeja traz novos desafios para a educação, pois pretende-se com ele uma política educacional de inclusão social emancipatória, aliando formação profissional com a escolarização e tendo como princípio uma formação integral.

Essa emancipação tão valorizada nos princípios do Proeja, apresentados no Documento Base, tem respaldo na educação desinteressada defendida por Gramsci que constrói um referencial do papel da escola tendo como base a pesquisa interventiva de uma práxis transformadora e libertadora, à medida que a escola imersa na expectativa na qual vive a humanidade, seja refúgio das condições ideais, da elevação da cultura do proletariado, ao mesmo tempo lhe forneça argumentos e subsídios para fortalecer suas lutas contra o *status quo*:

O proletariado precisa mesmo de uma escola de cultura desinteressada. Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 1992, p. 20).

Esta escola por mais que se efetive nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), não se materializa na oferta integrada do ensino propedêutico e ensino técnico, bastando observar, conforme os coordenadores entrevistados apontaram, que a proposta dos cursos integrados está posta para que as aulas de caráter propedêutico aconteçam em turno oposto às de caráter técnico.

Gramsci (1989) pregava a respeito de uma educação que, quando direcionada às classes populares, tivesse caráter “desinteressado”, desprendido do

utilitarismo “interesseiro”, dualista, voltado apenas para o crescimento do mercado, que visava apenas à formação de uma mão de obra de maneira rápida e minimamente qualificada para o trabalho técnico. Defendia, com rigor, uma educação clássica, pautada na formação geral que desenvolvesse nos indivíduos de todos os segmentos sociais atributos intelectuais capazes de serem utilizados, então, como modo de denunciar a dualidade no sistema de ensino básico que oferecia aos filhos da classe dominante o ensino básico e humanista, preparando-os para a competência de comando, e aos filhos dos trabalhadores a especialização (ensino profissionalizante), que os habilitava ao exercício do trabalho, privando-os, assim, da possibilidade de acessarem, na vida, ao patamar dos dirigentes.

Partindo do princípio de que a escola deve encaminhar a formação do jovem da classe trabalhadora para “um tipo superior de luta” e libertá-la das visões mágicas do senso comum do mundo físico e das relações sociais, Gramsci especifica que, na escola única, do ponto de vista do conteúdo

As noções científicas deviam servir para introduzir o jovem na *societas rerum*, ao passo que os direitos e deveres, para introduzi-lo na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entram em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza que o jovem absorve do ambiente impregnado de folclore, do mesmo modo que as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista que é também um aspecto do folclore (GRAMSCI, 1989, p. 129).

É importante destacar que se percebe a dualidade como uma construção histórica e que estão vinculadas as relações sociais, de trabalho, culturais, étnicas e outras e sua superação envolve questões que vão além das questões de uma proposta de escola (MARÇAL; RIBEIRO, 2013).

Além disso, superar a dualidade está relacionado a um projeto de sociedade. Por outro lado, pontua-se que existem espaços, mesmo dentro do modelo social capitalista, para a construção de enfrentamentos a essa perspectiva dual. Nesse sentido, visualiza-se o ensino médio integrado com potencial para questionar a dualidade (MARÇAL; RIBEIRO, 2013).

Esta categoria de análise levou a comissão a refletir sobre a própria educação que já acontece nos Institutos Federais que são organizados com base na oferta do Ensino Médio Integrado. E após a explanação, observei que a inquietação não se direcionou apenas ao Proeja, mas a oferta que já ocorre no Ensino Médio e a

concepção que se desenvolve sobre o ensino integrado que mesmo lutando contra essa dualidade, ainda não conseguiu romper com os vícios atrelados à oferta educacional, como pontuou a presidente da Comissão de implantação do Proeja do campus Senhor do Bonfim.

#### **5.2.4 - 4º ENCONTRO**

O quarto encontro aconteceu no dia 11 de dezembro, via plataforma RNP e foram analisadas as categorias 4 e 5, intituladas como:

- Ações adotadas pelo Ifbaiano que contribuem para a redução da evasão no Proeja;
- Avanços no processo de implantação do programa, respectivamente.

A categoria 4: Ações adotadas pelo Ifbaiano que contribuem para a redução da evasão no Proeja, foi elaborada com base na Resolução 52/2019, que defende as especificidades dos sujeitos da EJA, organizando seus programas e projetos, de modo que a participação destes estudantes ocorra de maneira efetiva nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A EJA possui um histórico marcado pela evasão dos estudantes e a política de educação de jovens e adultos do If Baiano trata sobre permanência e êxito. Dentro da categoria 4, elenquei os pontos que tratam sobre: Atualização Docente; Adequação da avaliação ao público do programa; Relação de afetividade em sala de aula;

- Atualização Docente, pois é fundamental para um professor da EJA/PROEJA participar constantemente de seminários, congressos e capacitações, pois faz-se necessário uma formação específica para professor da EJA/PROEJA. Há que se preparar um material voltado para esse público que leve em consideração as situações desse aluno, evitando, assim, o desinteresse e a evasão e para que a educação aconteça de forma efetiva.

- Adequação da avaliação ao público do programa, uma vez que a reprovação não estimula o aluno a continuar, pois gera um nível grande de frustração que contribui para diminuir sua autoestima.

- Relação de afetividade em sala de aula, observando-se que há uma sensível melhoria no interesse pela escola e na diminuição da evasão, quando é destinado pelos professores um tempo para a promoção da comunhão e do compartilhamento das experiências particulares, ou seja, da aproximação entre professor/estudante.

Após discutirmos sobre as medidas adotadas para diminuir a evasão do Proeja, partimos para a categoria 5, nos aprofundando sobre Avanços no processo de implantação do programa. Moura e Henrique (2012) analisam em um panorama nacional, aspectos favoráveis ao Proeja, destacando:

a oferta de um curso de especialização voltado para a formação de profissionais do ensino público para atuar no PROEJA e as ações decorrentes do Edital PROEJA-CAPES/SETEC Nº 03/2006, destinado a estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa entre universidades federais e os então CEFETs, atuais institutos federais (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 120).

Oliveira e Scopel (2016) destacam que os esforços na evolução do PROEJA faz com que este programa seja um marco no sistema educacional, uma vez que busca o princípio da universalização da educação básica integrada à educação profissional para jovens e adultos no ensino fundamental e médio. É um programa que constrói uma política integrando escolarização, profissionalização e ampliação do acesso e permanência de jovens e adultos na educação básica.

Diante de tudo isso, pode-se afirmar que a legislação tem dado suporte para que a educação de jovens e adultos no país possa avançar, porém existem preocupações em relação a sua aplicação, como no caso da capacitação dos profissionais da educação, na falta de investimento, dentre outras apontadas neste momento formativo. Tudo isso, muitas vezes, acaba impedindo uma verdadeira implementação de programas educacionais inclusivos, sem falar que a realidade é muito mais complexa e para a verdadeira inclusão há a necessidade de se refletir e reconstruir o sistema educacional.

A criação do PROEJA já se mostrou um avanço na política educacional, uma vez que é o início da construção de uma política pública integrada de escolarização, profissionalização e ampliação do acesso e permanência de jovens e adultos na educação básica. Após anos de lutas e retrocessos, pela primeira vez houve a criação de uma modalidade de ensino que permitisse a integração do ensino médio ao ensino

profissional, sendo mais um avanço na EJA, que era restrita basicamente a alfabetização e ao ensino fundamental (OLIVEIRA; SCOPEL, 2016).

Além disso, a integração da educação básica com a profissionalizante permite que o aluno crie expectativas de crescimento, o que, para um jovem e adulto que já participou da exclusão educacional, é de extrema importância. Há a expectativa de crescimento profissional, da realização de novas amizades, da convivência com pessoas que passaram pela mesma realidade de exclusão e de poder crescer e auxiliar a família (KLÜSENER, 2011).

Nesta perspectiva, os integrantes da comissão presentes neste encontro ratificaram a importância de fortalecimento do Proeja no âmbito dos IF's, observando que mesmo com os entraves existentes para sua implantação, é inegável a importância desta política no contexto educacional, principalmente pelo público alvo que se atinge.

A transformação que o programa causa na vida dos estudantes trabalhadores tem um peso muito grande e positivo, visto que são diversos os relatos sobre as oportunidades de emprego que surgem após a formação, a continuidade nos estudos de um indivíduo que por vezes se via sem perspectiva alguma e de repente cursa o nível superior, a exemplo dos estudantes do Proeja do campus Guanambi que cursaram o Proeja em Informática e seguiram no nível superior de análise de sistemas.

#### **5.2.5 - 5º ENCONTRO**

O último encontro do momento formativo transcorreu sem maiores imprevistos e devido ao recesso do final de ano, aconteceu 21 de janeiro de 2021. A pesquisa interventiva desse encontro foi definida como análise da última categoria da formação: **os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam o processo de implementação do Proeja** (grifos meus), com o intuito de sugerir à comissão local do campus Senhor do Bonfim, nomes de estudiosos e pesquisadores da EJA que poderiam/deveriam ser consultados para aprofundar de maneira mais concisa e científica a implantação do programa, fortalecendo os ideais que permeiam a Educação de Jovens e Adultos alicerçado à integração desta com a Educação Profissional.

Como havia sido previsto para esse quinto encontro, também foi realizada a Avaliação do Momento Formativo pela Comissão de Implantação do campus Senhor do Bonfim.

O processo de implantação do programa passa por etapas e sobre os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam o processo de implementação do Proeja não é diferente, pois há subcategorias há serem avaliadas e levadas em consideração quando se participa de uma comissão responsável por implementar um programa no IF.

Importante destacar que durante a reunião com os coordenadores do Proeja, ficou evidente a ausência dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam o processo de implementação do Proeja. Chamando atenção para o fato de que, conforme sinalizado pela comissão, cabe à reitoria a capacitação dos servidores que estão à frente da coordenação do Proeja, dada as especificidades trazidas pela educação de jovens e adultos.

Dos tópicos discutidos e apresentados, a orientação deixada à comissão de implantação do campus Senhor do Bonfim foi a seguinte:

- Formação de docentes para Educação profissional: Dante Henrique Moura
- Ensino Médio Integrado: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta;
- Politecnia: Dermeval Saviani, Frigotto, Kuenzer
- Proeja nos Institutos Federais: Maria Margarida Machado
- Educação de Jovens e Adultos: Arroyo; Paulo Freire; José Humberto da Silva;

A comissão participante do momento formativo concordou veementemente com a lacuna teórica existente na implantação do programa, pontuando que muitas vezes o foco na educação profissional toma o fôlego de outras discussões e formações necessárias a exemplo da Educação de Jovens e Adultos.

No que tange à avaliação, realizada pela Comissão de implantação do Proeja do Campus Senhor do Bonfim, a presidente da comissão de implantação (Amanda Valente) elaborou um roteiro de metodologia previsto para ser utilizado durante a implantação do programa e neste roteiro consta:

Processos de construção da formação:

- ▶ Definição dos objetivos, conceitos, hipóteses, métodos e do quadro teórico da pesquisa;
- ▶ Delimitação da região a ser estudada;
- ▶ Organização do processo de pesquisa participante. Quais grupos serão associados, distribuição das tarefas, procedimentos e partilha das decisões e etc;
- ▶ Seleção e formação dos pesquisadores ou de grupos de pesquisa;
- ▶ Elaboração do Cronograma de operações a serem realizadas.

A presidente da comissão de implantação do Proeja do campus SB ressaltou por diversas vezes o quão significativo e importante havia sido participar desta formação, chamando atenção para a necessidade da Reitoria ter um Núcleo responsável por gerir o Proeja nos campi, até mesmo como uma medida de fortalecimento da manutenção e continuidade do programa.

Encerrada a fala da representante do campus, retomei a palavra e dediquei todos os agradecimentos possíveis aos servidores do campus Senhor do Bonfim pela confiança na pesquisa interventiva que apresentei, pela responsabilidade e acolhimento em comparecer aos encontros definidos e pela troca vivenciada ao longo de quase 3 meses de formação.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho ora realizado, foi elaborado e aplicado uma pesquisa interventiva formativa para a comissão de implantação do Proeja no Ifbaiano, no campus Senhor do Bonfim, por meio de pesquisa obtida através do referencial teórico que circunscreve as categorias de análise deste trabalho, quais sejam: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Implantação e manutenção do Proeja no IFbaiano, somada aos dados obtidos através de um grupo de discussão que contou com os coordenadores dos campi que já ofertam o programa.

Para tanto, esta pesquisa foi produzida em dois momentos distintos: investigação e intervenção, onde se buscou no primeiro firmar as categorias de análise, respaldando-as nas contribuições dadas pelos estudiosos dos temas e posteriormente, reunindo os coordenadores do Proeja em um grupo de discussão, elaborou-se uma pesquisa interventiva formativa para a comissão de implantação do programa do campus Senhor do Bonfim.

O PROEJA é um projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral. Sua finalidade é contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. Nesta perspectiva, conforme ratificado nesta pesquisa, o programa ainda enfrenta sérios preconceitos dentro da instituição, relacionados ao público que atende e a pesquisa interventiva educacional que abrange e pesquisar sobre um assunto que incomoda a alguns é contar com entraves que às vezes parecem intransponíveis, mas não são.

Resumindo as etapas que oportunizaram a realização desta pesquisa, iniciou-se com revisão literária dos autores que pesquisam sobre as categorias de análise, quais sejam: EJA, Educação Profissional, Proeja, seguido do levantamento de dados disponíveis nas fontes documentais e sites. De posse do suporte científico, parti para a elaboração da pesquisa interventiva formativa, iniciada por um grupo de discussão que contou com os coordenadores do programa e posteriormente ao momento formativo dedicado à comissão de implantação do Proeja no Ifbaiano do campus Senhor do Bonfim.

Elaborar uma formação para colegas educadores não é tarefa fácil. Foram muitos momentos de dúvida, tensão, receio de não atingir o objetivo, de não soar útil ou de parecer arrogante como quem quer ensinar aquilo que todos sabem ou pensam que sabem. O produto extraído desta investigação teve por objetivo subsidiar teoricamente os campi que têm a intenção de implantar o Proeja, ofertando regramentos mais qualificados na implementação do programa. E este produto antes de ser ofertado como resultado final da dissertação se materializou em uma formação. Então, o que trago como resultado da minha pesquisa é a execução de um produto pedagógico, a formação de implantação do Proeja extraído de diversas etapas da investigação do mestrado profissional em educação de jovens e adultos.

A avaliação que realizo hoje traz um misto de superação, satisfação, gratidão e perseverança, pois o que apresento nesta dissertação não é um caminho único, mas uma possibilidade de auxiliar qualquer campus de qualquer IF que intencione implantar o Proeja.

As categorias de análise são um convite para outros pesquisadores da área para que se somem outros aspectos não mencionados aqui e percebidos em outros contextos com o intuito de fortalecer e dar continuidade a investigação realizada.

A nível local, a conclusão que chego é a necessidade de existir na Reitoria um Núcleo destinado ao Proeja, que assessore e acompanhe os campi que ofertam o programa e que também dê o suporte teórico, através de quem sabe, um momento formativo como esse às comissões locais dos campi que tenham interesse em implantar o programa.

A educação profissional destinada a trabalhadores deve ser tema presente em momentos como a jornada pedagógica e a educação de jovens e adultos também porque ela acontece nos Institutos Federais nos cursos subsequentes e mais fortemente nas turmas do Proeja. Observei que a presença de subsídios teóricos ainda precisa ser fortalecida entre os docentes, principalmente, entre aqueles que assumem a comissão de implantação ou até mesmo a coordenação do programa.

No mais, sinto-me realizada em concluir este mestrado profissional, extraindo dele tudo quanto me foi possível, dentro de um contexto extremamente atípico causado pela pandemia da Covid-19, provei ser capaz não apenas de sugerir o

produto de intervenção, mas de demonstrar os resultados desta intervenção, aplicando-a no contexto da pesquisa. O Proeja existe e resistirá!

## 7. REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. *In*: GOMEZ, Carlos Minayoet al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002, p.75-91.
- BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840**. 13 de julho 2006
- BRASIL. **Decreto Nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004a. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 27 jul. 2020.
- BRASIL. **Decreto Nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 27 jul. 2016.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 11.741**. 16 de julho de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 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.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base**. MEC/SETEC. Brasília, fevereiro de 2006. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 05 fev. 2021.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei Federal 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 05 fev. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA - Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, 2007.
- Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.
- Clavatta, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan-abr. 2014.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional: realidade ou utopia?**. Curitiba: Appris, 2016.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415 / 2017. **Educ. Real.** Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, outubro de 2018

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 set. 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.57-83.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In:*

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012<sup>a</sup>, p.21-56

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991

KLÜSENER, M. A. **Adultos retornam à escola: dificuldades e expectativas**. 2011. (trabalho de conclusão de curso) -, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília, DF: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

LODI, Lucia Helena. Apresentação: ensino médio e educação profissional. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. *In:* BRASIL. Boletim 07, p. 03-05, mai./jun. 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. **Formação de professores para EJA**- Uma perspectiva de mudança Revista Retratos da Escola, 02, n. 2-3, p. 161-174, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **Trabalho de campo**: contexto de observação, interação e descoberta In. MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOURA, Dante Henrique. Algumas implicações da reforma da EP e do PROEP sobre o projeto político pedagógico do CEFET-RN e a (re)integração dos cursos técnicos ao ensino médio. **Holos**, Rio Grande do Norte, ano 21, setembro/2005. Disponível em: <[www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS](http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS)>. Acesso em: 17 mar. 2021.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo-SP: Cortez editora, 2004.

OLIVEIRA, E. C.; SCOPEL, E. G. **Uma década do proeja**: sua gênese, balanço e perspectivas. **Holos**, 6, p. 120-144, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise. Possibilidade e desafios na organização do currículo integrado. *In: Ensino médio integrado*: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, p. 106-127, 2005.

SANTOS, J.N. SILVA, J.H. Educação Profissional e a Eja: uma análise da oferta do Proeja nos Institutos Federais na Bahia. **E-mosaico**. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). Disponível em: [v. 9, n. 22 \(2020\): Setembro 2020](#). Acesso em: 17 mar. 2021.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. *In: IX ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em: fev 2021.

TEIXEIRA, P. M. M., & Megid Neto, J. (2017). Uma pesquisa interventiva de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciência & Educação** (Bauru), 23(4), 1055-1076.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009

**VEIGA, L. A educação de jovens e adultos: histórico, panorama e pesquisa interventiva de intervenção pedagógica por meio do lúdico.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto De Educação. Seropédica – RJ. p. 121, 2017.

## 8. APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### Portaria da Comissão de Implantação do Proeja no IFbaiano, campus Senhor do Bonfim



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano  
Campus Senhor do Bonfim

**PORTARIA 24/2020 - SBF-GAB/SBF-DG/RET/IFBAIANO, de 13 de maio de 2020**

Institui Grupo de Trabalho (GT) com a finalidade de construir as políticas e diretrizes para a implantação de cursos na modalidade EJA-PROEJA no Campus Senhor do Bonfim.

Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - *Campus* Senhor do Bonfim-BA, no uso de suas atribuições e de conformidade com a subdelegação de competência prevista na Portaria n.º 451, de 19.03.2018, publicada no DOU de 20.03.2018,

#### RESOLVE:

Art. 1º Designar os servidores, autoridades e profissionais relacionadas abaixo, para comporem Grupo de Trabalho (GT) com a finalidade de construir as políticas e diretrizes para a implantação de cursos na modalidade EJA-PROEJA no Campus Senhor do Bonfim:

Nome	Matrícula/CPF	Cargo/Representação	Função na Comissão
Amanda Valente da Silva	1516368	Professora EBTT	Presidente
Ílma da Silva Cabral	3065329	Professora EBTT	Membro
Lilian Pereira da Silva Teixeira	1800294	Professora EBTT	Membro
Geraldo Caetano de Souza Filho	2005254	Diretor Acadêmico	Membro
Janete Batista Rocha	1757534	Técnica em Assuntos Educacionais	Membro
Simone Donatília dos Santos	027.174.515-01	Coordenadora do NTE 25	Membro
Giselda Vieira Feitosa de Almeida	425.750.955-49	Assessora Administrativa do NTE 25	Membro
Edvone da Silva Souza	638.132.975-00	Coord. Formadora da EJA - SEMED - Sr. do Bonfim-BA	Membro
Ana Cristina Pereira da Silva	562.503.715-91	Pedagoga/ Docente da SEMED - Sr. do Bonfim	Membro
Maria Cristiane Correia Maia	490.154.515-91	Mestra em EJA/Secr. de Educação de Sr. do Bonfim-BA	Membro

Art. 2º As reuniões desta Comissão ocorrerão remotamente através da plataforma [conferenciaweb.mp.br/secure](https://conferenciaweb.mp.br/secure).

Art. 3º Esta Comissão terá o prazo de 60 (sessenta) dias para apresentar as políticas e diretrizes para

a implantação de cursos na modalidade EJA-PROEJA no Campus Senhor do Bonfim.

Art. 4º Revogar a Portaria n.º 91/2018, de 07 de agosto de 2018.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor nesta data.

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Alaécio Santos Ribeiro, DIRETOR - CD2 - SBF-DG**, em 13/05/2020 15:12:24.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 19/03/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifbaiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

**Código Verificador:** 18600

**Código de Autenticação:** cb46b934ef



Estrada da Igara, s/n, Zona Rural, SENHOR DO BONFIM / BA, CEP 48970-000

Fone: (74) 3542-4000

## APÊNDICE B

## Roteiro do Grupo de Discussão com os Coordenadores do Proeja

Data: 26 de setembro de 2020

Público Alvo: Coordenadores do Proeja dos campi Governador Mangabeira, Serrinha, Catu e Guanambi

1 – Apresentação do problema de pesquisa;

2 - Apresentação dos objetivos geral e específico;

3 – Perguntas norteadoras do encontro:

- 1- Quais fatores influenciaram na escolha da área do curso que vem sendo ofertada?
- 2 – Dessa escolha, o que deu certo na oferta e por quê?
- 3- Quais aspectos, poderiam ser apontados como gargalo na manutenção do Proeja nos campi?
- 4 - O Proeja traz como um dos seus princípios a junção de ofertar o ensino propedêutico associado à formação profissional levando em consideração as especificidades da EJA. Dada a experiência em coordenar o programa, essa integralização ocorre?
- 5- A EJA possui um histórico marcado pela evasão dos estudantes e a Política de Educação de Jovens e Adultos do IFbaiano trata sobre Permanência e Êxito na EJA. Gostaria de ouvi-los a respeito de tais ações.
- 6- Dada a socialização das experiências enquanto coordenação do Proeja, quais aspectos seriam apontados como válidos ou em construção para que as comissões de implantação adotem ou revejam.
- 7- Quais autores ( estudiosos) e fundamentos tem alicerçado o trabalho de vocês no programa?

4 – Encaminhamentos;

## APÊNDICE C

**ROTEIRO DOS ENCONTROS FORMATIVOS COM A COMISSÃO DE  
IMPLANTAÇÃO DO PROEJA DO CAMPUS SENHOR DO BONFIM**

que envolvia objetivos gerais e específicos, pauta do encontro e posteriormente era elaborado um relatório pensado para ser socializado entre algum membro que porventura se ausentasse de algum dos encontros.

**1º ENCONTRO - 05 de novembro de 2020**

Participantes: Membros da comissão de implantação do campus SB;

Docente da área técnica do campus Itapetinga;

Pauta:

- Revisar objetivos geral e específico da pesquisa e o caminho metodológico;
- Apresentar categorias de análise e etapas da formação;
- Discussão sobre a 1ª categoria de análise: Fatores que influenciaram o processo de implantação e da escolha do curso;
- Ouvir demandas dos participantes;
- Alinhar próximos encontros;

**2º Encontro – 13 de novembro de 2020**

Participantes: Membros da comissão de implantação do campus SB;

Docente da área técnica do campus Itapetinga;

Pauta:

- Revisar categorias de análise e etapas da formação;
- Apresentação dos dados obtidos na 2ª categoria de análise: Dificuldades no processo de implementação do programa;
- O que ocorrer;

**3º Encontro – 03 de dezembro de 2020**

Participantes: Membros da comissão de implantação do campus SB;

Docente da área técnica do campus Itapetinga;

Pauta:

- Formação sobre a categoria de análise 3: Rompimento da dualidade estrutural de ensino? questões que ainda perduram...
- O que ocorrer...

#### **4º Encontro – 11 de dezembro de 2020**

Tema: Participantes: Membros da comissão de implantação do campus SB;

Docente da área técnica do campus Itapetinga;

Pauta:

- Abordagem das categorias de análise 4 e 5: Ações adotadas pelo Ifbaiano que contribuem para a redução da evasão no Proeja/ Avanços no processo de implantação do programa;
- O que ocorrer...

#### **5º Encontro – 21 de janeiro de 2021**

Participantes: Membros da comissão de implantação do campus SB;

Pauta:

- Análise da categoria 6: Pressupostos teórico-metodológicos que sustentam os processos de implementação do Proeja;
- Avaliação do momento formativo por parte da Comissão de implantação do Proeja do Campus Senhor do Bonfim;
- O que ocorrer...