



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE  
DARCY RIBEIRO – UENF  
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS  
- PPGPS**

**UMA QUESTÃO É O ACESSO, OUTRA É A PERMANÊNCIA ESCOLAR:  
um estudo do PROEJA a partir do Instituto Federal Fluminense  
*campus Campos Guarus***

**JOSEMARA HENRIQUE DA SILVA PESSANHA**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ  
MAIO – 2016**

**UMA QUESTÃO É O ACESSO, OUTRA É A PERMANÊNCIA ESCOLAR:  
um estudo do PROEJA a partir do Instituto Federal Fluminense  
Campus Campos Guarus**

**JOSEMARA HENRIQUE DA SILVA PESSANHA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Orientador: Dr. Gerson Tavares do Carmo

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ  
MAIO – 2016**

**UMA QUESTÃO É O ACESSO, OUTRA É A PERMANÊNCIA ESCOLAR:  
um estudo do PROEJA a partir do Instituto Federal Fluminense  
Campus Campos Guarus**

**JOSEMARA HENRIQUE DA SILVA PESSANHA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirlena Campos de Souza Amaral  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bianka Pires André  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Chrysóstomo de Moura Juncá  
Universidade Federal Fluminense – UFF

---

Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Tudo que foi construído no decorrer deste trabalho foi pela permissão de Deus. Dedico a Ele toda minha gratidão. Obrigado por guiar e iluminar meus passos durante essa jornada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu protetor e guardião de todas as horas.

Aos meus pais, José Carlos e Paula Magali, por todo sacrifício dedicado à minha formação humana.

Aos meus filhos, Caroline e Leonardo que mesmo com pouca idade, souberam cada qual com seu jeitinho, compreender o meu momento de concentração nos estudos.

Ao meu esposo Alexandre, que suportou minhas ausências e respeitou minhas opções.

Ao meu orientador, Prof. Gerson Tavares do Carmo, por sua paciência e tranquilidade na condução das orientações, não desistindo de mim em nenhum momento.

À Munich, que foi a primeira incentivadora para ingresso no grupo de pesquisa na UENF.

À Elane, pesquisadora do OBEDUC, pelo ombro amigo nas horas que mais precisei, sempre disposta a me ajudar e contribuir no que foi preciso.

À Karine, pesquisadora do OBEDUC, pela disponibilidade e orientação nas dúvidas que surgiam e me ajudou na formatação deste trabalho.

À Sandra Kezen, que se dispôs voluntariamente a prestar uma assessoria quando a solicitei.

A todos colegas do OBEDUC, pelos aprendizados compartilhados, trocas de experiências, auxílios e ajuda durante esse período de convívio.

À Jéssica, uma pessoa amiga que conheci durante o mestrado na UENF e que com sutileza e serenidade me acompanhou e ajudou em diversos momentos.

Aos colegas do mestrado, que importunei por inúmeras vezes para tirar dúvidas e buscar informações relacionadas ao curso.

À eterna Professora Denise Juncá, que sempre me motivou, seja em conversas pessoais ou através de mensagens nos emails, acreditando na realização desse trabalho.

Aos membros da banca, Professoras Shirlena Amaral e Bianka Pires, por suas significativas contribuições relativas ao trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro à pesquisa durante o período do curso.

Ao Fórum de Assistentes Sociais do IFFluminense (FASIFF), principalmente a Eloisa, Lenon, Paola, Helyene, Jonis, Márcia e Teresa que pude dividir momentos de incertezas, dúvidas e aflições decorrentes da pesquisa.

A todos e todas colegas de trabalho, em especial a Rhena, Jovana e Lauanna que acompanharam de perto minhas dificuldades e desafios.

Ao IFFluminense, pela oportunidade de conceder a realização desta pesquisa, juntamente com o apoio do NUCLEAPE – Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação, possibilitando a abordagem em diferentes sujeitos no cotidiano escolar, dentre eles, gestores, professores, servidores técnicos administrativos e funcionários que colaboraram imensamente na realização da pesquisa.

Aos alunos, principais participantes da pesquisa, que se mostraram disponíveis para apresentar e dividir conosco suas percepções sobre a sua realidade.

A todos que direta e indiretamente contribuíram e torceram pela realização desse sonho.

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto”  
(LEONARDO BOFF).

## RESUMO

PESSANHA, J. H. DA S. Uma questão é o acesso, outra é a permanência escolar: um estudo do PROEJA a partir do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Guarus. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, 2016.

O presente estudo tem por lugar de análise o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O objetivo geral é investigar as formas de acesso e determinantes da permanência escolar dos estudantes nos cursos do PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Campos Guarus (IFFluminense). A partir de um viés metodológico qualitativo, utilizaram-se os seguintes instrumentos: análise documental dos editais de acesso e os resultados finais para ingresso na instituição; entrevistas com gestores do IFFluminense e questionários junto aos estudantes dos cursos Técnico em Eletrônica e Técnico em Meio Ambiente. A priori, as análises dos editais apontaram para mudanças significativas, do ponto de vista da inclusão, que ocorreram nos processos seletivos a partir de 2012. Entretanto, os dados encontrados sinalizaram para uma necessidade de reavaliação dos procedimentos internos adotados pela instituição, no sentido de desenvolver ações para correlacionar, de forma perene, o acesso com a permanência escolar. Além disso, a respeito da permanência escolar, percebeu-se que o estudante que ingressa e permanece nos cursos apresenta um perfil heterogêneo e diversificado, com trajetória escolar predominantemente oriunda de escolas públicas e, sendo o seu retorno marcado por diferentes razões para além do aspecto profissional. Por um lado, dois terços dos sujeitos são movidos pela relação com o saber e o aprender, como fatores para melhoria de suas condições de vida, e por outro, um terço mobiliza-se em torno da melhoria das suas condições profissionais e financeiras. Por fim, considera-se que a análise da relação entre acesso e permanência escolar se constitui como iniciativa escassa na literatura acadêmica, contudo tratando-se do caso do PROEJA, a pesquisa elucidou possíveis caminhos para reflexão desse objeto de pesquisa que remetem ao direito de jovens e adultos à educação.

Palavras-chave: Acesso; Direito à educação; Permanência escolar; PROEJA.

## ABSTRACT

PESSANHA, J. H. DA S. One issue is access, the other is the school residence: a study of PROEJA from Fluminense Federal Institute *campus* Campos-Guarus. Campos dos Goytacazes, RJ: State University of Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, 2016.

This study has as object of analysis the National Professional Integration Education Program with Basic Education in Adult and Youth Education Mode (PROEJA). The overall objective is to investigate ways to access and determinants of school permanence of students in PROEJA courses at the Fluminense Federal Institute of Education, Science and Technology *campus* Campos-Guarus (IFFluminense). From a qualitative methodological bias, the following instruments were used: documentary analysis of access notices and the final results for admission to the institution; interviews with IFFluminense managers; and questionnaires to students of technical courses in Electronics and Environmental Technician. A priori, analyses of the notices pointed to significant changes from the point of view of inclusion that occurred in the selection process from 2012 on. However, our data signaled a need for reassessment of the procedures adopted by the institution, to develop actions to correlate, in a perennial way, access to school permanence. In addition, about school permanence, it was realized that the student who enters and remains in the courses has a heterogeneous and diversified profile, with a school career predominantly coming from public schools and, with his / her return marked for reasons beyond professional. On the one hand, two-thirds of the subjects are driven by the relationship to knowledge and learning, as factors for improving their living conditions, and on the other, a third mobilizes around the improvement of the professional and financial conditions. Finally, it is considered that the analysis of the relationship between access and school permanence constitutes as little initiative in the academic literature, but in the case of PROEJA, research elucidated possible paths for reflection of this research object that refer to the right to youth and adult education.

Keywords: Access; Right to Education; School Permanence; PROEJA.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Composição dos eixos de análise do questionário da pesquisa-mãe aplicado junto aos estudantes do PROEJA .....	20
<b>Figura 2</b> – Quantitativo de unidades escolares pertencentes a Rede Federal EPT .....	75
<b>Figura 3</b> – Mapa do Território do Instituto Federal Fluminense .....	77
<b>Figura 4</b> – Organograma do IFFluminense <i>campus</i> Campos Guarus .....	82
<b>Figura 5</b> – Resumo dos instrumentos de seleção utilizados no acesso aos cursos do PROEJA do IFFluminense <i>campus</i> Campos Guarus no período 2007-2014.....	99

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – População analfabeta com 15 anos ou mais, segundo Cor/Raça – Brasil e Regiões – 2013.....	52
<b>Gráfico 2</b> – Média de anos de estudo da população por sexo e faixa etária acima dos 15 anos – Brasil – 2013.....	53
<b>Gráfico 3</b> – Evolução da média de anos de estudos da população acima de 15 anos por situação de pobreza - Brasil.....	54
<b>Gráfico 4</b> – Relação candidato x vaga – Cursos PROEJA – IFFluminense <i>campus</i> Campos Guarus – 2007-2014.....	100
<b>Gráfico 5</b> – Levantamento de candidatos inscritos nos Processos Seletivos para as vagas nos cursos de Eletrônica do PROEJA – IFFluminense <i>campus</i> Campos Guarus.....	102
<b>Gráfico 6</b> – Levantamento de candidatos inscritos nos Processos Seletivos para as vagas nos cursos de Meio Ambiente do PROEJA – IFFluminense <i>campus</i> Campos Guarus .....	103
<b>Gráfico 7</b> – Distribuição percentual por curso, segundo o gênero (n=101) .....	110
<b>Gráfico 8</b> – Distribuição percentual por curso, segundo faixa etária (n=101) .....	111
<b>Gráfico 9</b> – Distribuição percentual por cor/raça (n=101) .....	112
<b>Gráfico 10</b> – Distribuição percentual por gênero, segundo situação de trabalho (n=101)....	113
<b>Gráfico 11</b> – Distribuição percentual por renda (n=72) .....	115
<b>Gráfico 12</b> – Distribuição percentual por nível de escolaridade dos pais (n=101).....	115
<b>Gráfico 13</b> – Distribuição percentual por origem escolar (n=72).....	117
<b>Gráfico 14</b> – Distribuição percentual dos motivos que fizeram os estudantes pararem de estudar – (n=89).....	119
<b>Gráfico 15</b> – Distribuição percentual por origem escolar (n=72).....	120
<b>Gráfico 16</b> – Distribuição percentual dos motivos que fizeram os estudantes retornarem os estudos (n=196) .....	121
<b>Gráfico 17</b> – Distribuição percentual dos motivos que fizeram os estudantes retornarem os estudos por gênero - Dados desagregados (n=102) .....	122
<b>Gráfico 18</b> – Distribuição percentual das principais influências para o estudante retornar aos estudos (n=100) .....	123
<b>Gráfico 19</b> – Distribuição percentual das respostas da pergunta: “O que lhe deu mais coragem para voltar a estudar?” (n = 105) .....	124
<b>Gráfico 20</b> – Distribuição percentual dos motivos que poderiam influenciar no afastamento dos estudos (n=107) .....	125
<b>Gráfico 21</b> – Distribuição percentual das respostas da pergunta: “Quais suas expectativas após conclusão do curso?” (n=118) .....	126
<b>Gráfico 22</b> – Distribuição percentual de respostas da pergunta: “Quando um aluno permanece no curso PROEJA é porque...” (n=203).....	128
<b>Gráfico 23</b> – Distribuição percentual dos fatores de dificuldades para permanecer no curso por situação de trabalho (n=96) .....	130
<b>Gráfico 24</b> – Distribuição percentual das respostas da pergunta: “Por ser aluno do PROEJA, você acha que algum professor, aluno ou funcionário o(a) trata de modo diferente?” (n=101) .....	134

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Evolução da Média de Anos de Estudo da População por Faixa Etária - Brasil, 2003 a 2013 .....	52
<b>Tabela 2</b> – Evolução da Média de Anos de Estudo da População de 15 anos ou mais de idade por Situação de pobreza - Brasil, 2003 a 2013 .....	54
<b>Tabela 3</b> – Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2013.....	55
<b>Tabela 4</b> – Quantitativo de vagas por curso no PROEJA - IFFluminense - ano letivo 2016..	79
<b>Tabela 5</b> – Relação candidato x vaga – Cursos PROEJA – IFFluminense <i>campus</i> Campos Guarus .....	100
<b>Tabela 6</b> – Quantitativo de estudantes pesquisados no IFFluminense <i>campus</i> Campos Guarus .....	107
<b>Tabela 7</b> – Situação de matrícula das turmas pesquisadas no IFF <i>campus</i> Campos Guarus	107
<b>Tabela 8</b> – Quantitativo de matriculados por ano de entrada e matrícula – Ano letivo referência 2014 .....	108
<b>Tabela 9</b> – Distribuição percentual por gênero, segundo número de filhos (n=101).....	113
<b>Tabela 10</b> – Distribuição percentual da idade que começou a trabalhar (n=101) .....	120
<b>Tabela 11</b> – Distribuição de <i>outros motivos</i> que fariam o aluno parar de estudar (n=40) ....	125
<b>Tabela 12</b> – Distribuição percentual dos significados de permanecer no curso PROEJA (n=92).....	135

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Cursos ofertados no <i>campus</i> Campos Guarus – Ano ref. 2016 .....	81
<b>Quadro 2</b> – Quadro descritivo sobre os Processos Seletivos para as vagas nos cursos do PROEJA – IFFluminense <i>campus</i> Campos Guarus – período: 2007 a 2014.....	89
<b>Quadro 3</b> – Critérios para classificação na entrevista no processo seletivo – ano letivo 2012 – IFFluminense <i>campus</i> Campos Guarus.....	93
<b>Quadro 4</b> – Critérios para o estudo do questionário socioprofissional do processo seletivo para o PROEJA – <i>campus</i> Campos Guarus – Ano letivo 2013.....	96
<b>Quadro 5</b> – Critérios para o estudo do questionário socioprofissional do processo seletivo para o PROEJA – <i>campus</i> Campos Guarus – Ano letivo 2014.....	98
<b>Quadro 6</b> – Categorização dos significados de permanecer no curso PROEJA .....	136

## **LISTA DE SIGLAS**

CAE – Coordenação de Atendimento ao Educando

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CFE – Conselho Federal de Educação

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONPEJA – Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos

DDPEIS – Diretoria de Desenvolvimento de Políticas Emancipatórias e Inclusão Social

EB – Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ELT - Eletrônica

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

EP – Educação Profissional

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETF – Escola Técnica Federal

FIC – Formação Inicial e Continuada

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Instituto Federal

IFETS – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFFLUMINENSE – Instituto Federal Fluminense

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MA – Meio Ambiente

MEC – Ministério da Educação

OBEDUC – Observatório da Educação

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PL – Projeto de Lei

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISTEC – Sistema Nacional de Informações de Educação Profissional e Tecnológica

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UF – Unidade da Federação

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

USAID – *United States Aid International Development*

## SUMÁRIO

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DIREITO SOCIAL EM QUESTÃO .....	23
1.1 O circuito dos direitos: considerações históricas .....	23
1.2 A peculiaridade dos direitos sociais .....	27
1.3 Pensando o direito à educação .....	37
1.4 O direito à educação dos jovens e adultos: limites e possibilidades .....	43
1.4.1 Situando os marcos legais e concepções sobre o direito à EJA.....	43
1.4.2 Um olhar sobre os sujeitos da EJA .....	51
CAPÍTULO 2 - HISTORICIZAÇÃO DO PROEJA: TRAÇADOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA.....	59
2.1 Dissonância x Confluência entre Educação Básica (EB), Educação Profissional (EP) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	60
2.2 A proposta do PROEJA e seus meandros constitucionais .....	65
2.3 Desafios do PROEJA com vistas a sua consolidação.....	68
2.4 Considerações sobre a tessitura de pesquisas do PROEJA.....	71
CAPÍTULO 3 – UMA QUESTÃO É O ACESSO... PERCURSOS E PERSPECTIVAS .....	75
3.1 O <i>locus</i> da pesquisa: caracterização do IFFluminense .....	77
3.2 O PROEJA no IFFluminense <i>campus</i> Campos Guarus.....	80
3.3 O percurso do acesso ao PROEJA no IFFluminense <i>campus</i> Campos Guarus .....	86
CAPÍTULO 4 – OUTRA QUESTÃO É A PERMANÊNCIA ESCOLAR... CARACTERÍSTICAS, SIGNIFICADOS E PERCEPÇÕES ESTUDANTIS.....	106
4.1 Caracterização dos discentes no IFFluminense <i>campus</i> Campos Guarus .....	110
4.2 Trajetória escolar sob o ponto de vista dos estudantes .....	116
4.3 Determinantes da permanência: obstáculos a superar, sonhos (projetos) a perseguir..	127
PONTOS DE REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS .....	149
APÊNDICES .....	160
ANEXOS .....	178

## CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível (KOSIK, 1986, p. 12).

Em minha breve trajetória como assistente social atuando na educação, observo e intervenho sobre aspectos que circundam o universo escolar, o que, muitas vezes me inquieta no sentido da investigação. A adesão aos instrumentos de pesquisa e a consolidação do espírito indagativo reforçam o movimento que considero necessário ao exercício profissional do Serviço Social em qualquer área de atuação<sup>1</sup>.

Inserida no espaço profissional do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Guarus desde 2007, venho atuando com as políticas públicas sociais, especificamente com a política de educação em seus diferentes aspectos que perpassam as ações educativas na Rede Federal e suas peculiaridades. Desde então, coube um espaço de *sistematização da prática*<sup>2</sup> que resultou no meu “objeto de reflexão” do percurso investigativo desta dissertação.

A delimitação inicial do objeto de pesquisa voltado para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA ocorreu a partir de múltiplos fatores. Primeiramente por reconhecer que, dentre o universo estudantil que o IFFluminense abarca<sup>3</sup>, o aluno do PROEJA tem especificidades. Em geral, suas características são: jovens e adultos desempregados ou na condição de trabalhadores que ocupam postos de trabalho com menor remuneração. Em sua maioria, esses adultos estão afastados da escola há algum tempo, cerceados do direito à escolarização e vivenciam outro momento da vida que requer, em muitos casos, compromisso com a família, da qual são responsáveis pelo sustento e manutenção. Tais características e outras situações que serão reforçadas no decorrer deste trabalho, foram chamando a atenção durante nossa intervenção profissional e culminaram na realização da pesquisa aqui proposta.

---

<sup>1</sup> Sobre esse assunto, ver: IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2005.

<sup>2</sup> “A sistematização no trabalho do assistente social é antes de tudo uma estratégia que lhe recobra sua dimensão intelectual, posto que põe em marcha uma reflexão teórica, ou seja, revitaliza e atualiza o estatuto teórico da profissão [...]” (ALMEIDA, 2006, p. 5).

<sup>3</sup> Ensino Médio Integrado diurno, Ensino Médio Integrado PROEJA, Ensino Médio Subsequente, Ensino Médio Concomitante, Ensino Superior, Ensino EaD (Ensino a Distância), PRONATEC e Pós-graduação.

Outro fato que motivou nosso estudo sobre o PROEJA ocorreu a partir de minha participação no curso de pós-graduação *Lato sensu* em PROEJA finalizado em 2010. O curso provocou em mim o desejo de buscar ampliar o debate acerca dessa política por meio da construção de uma pesquisa científica *Strito sensu* e, assim, exercitar o que Minayo traduz como “um olhar dinâmico e atento que passe da confrontação da proposta cientificamente formulada para as descobertas empíricas, e vice-versa” (MINAYO, 2012, p. 62).

Por fim, a partir do ingresso como pesquisadora voluntária, em 2013, no grupo de pesquisa do Programa Observatório da Educação - OBEDUC/Edital CAPES n.º 049/2012, cujo projeto intitula-se “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos”, consolidou e reafirmou meu olhar sobre a relevância de estudar esse segmento educacional no Estado do Rio de Janeiro. No meu caso, ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais no início de 2014, delimito o tema da investigação em torno dos aspectos da política de acesso e determinantes da permanência escolar junto aos estudantes no IFFluminense *campus* Campos Guarus.

Nesse caminhar, assumi um duplo papel, mantendo as atividades profissionais inerentes à função que exerço na instituição e ao mesmo tempo, buscando aprender a estranhar o que me era familiar para empreender o desafio acadêmico de uma pesquisa científica *in loco*.

A experiência profissional adquirida junto aos estudantes, professores e gestores durante reuniões pedagógicas, nas comissões das quais participamos, nos conselhos escolares e nos processos seletivos de ingresso, deu-nos condição de perceber que era emergente o debate sobre o PROEJA. O elevado índice de evasão (desistência) foi o que primeiro ressaltou aos olhos e em seguida, estranharam-me as dificuldades de aprendizagem dos estudantes oriundas, em tese, das defasagens do ensino anterior e do tempo fora da escola. Entretanto, refletir e analisar quais as formas de acesso ao PROEJA e os elementos que moviam os sujeitos a ingressar e permanecer nos cursos foi o nosso principal objetivo, na perspectiva da materialização do direito à educação.

Dessa forma as indagações que guiaram esta pesquisa foram: em que medida a política de acesso contribuiu para o ingresso e permanência dos estudantes nos cursos PROEJA? Que motivos fazem os jovens e adultos retornarem seus estudos? Quais fatores estão relacionados à permanência dos estudantes no PROEJA?

Para este trabalho, foi delimitada uma abordagem de cunho qualitativo sob a perspectiva compreensiva. Para Minayo (2012, p. 623), compreender na pesquisa qualitativa significa

[...] exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere.

Neste caso, a compreensão é parcial em dado momento histórico, tanto dos sujeitos pesquisados, que têm um entendimento incompleto de sua vida e de seu mundo, como da pesquisadora, pois ambos conservam graus, mesmo que de diferentes pontos de vista, de limitação sobre o que compreendem e interpretam da realidade. Não obstante, nesta análise não descartamos os dados quantitativos, pois conforme anunciam os autores Minayo e Sanches “[...] o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

A partir desta concepção metodológica, o fio condutor que fui tecendo no caminhar desta pesquisa foi sendo construído no processo de desvelamento de pistas disponibilizadas no transcurso investigativo. Somam-se a isto, as escolhas que orientaram o prosseguir e os instrumentos escolhidos para investigação que trataremos a seguir.

O primeiro passo foi a realização da pesquisa documental que se materializou durante todo o processo por ser uma “fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p.46). Durante o acesso aos documentos no IFFluminense *campus* Campos Guarus foram levantados: questionários socioprofissionais de ingresso dos estudantes, fichas de matrícula, atas de conselho de classe das turmas em 2014, relatórios de gestão do IFFluminense, editais e resultados finais dos processos seletivos realizados no período de 2007 a 2014, documentos oficiais disponíveis no portal do IFFluminense<sup>4</sup>.

A utilização do Diário de Campo foi uma ferramenta que possibilitou registrar as nuances que envolviam a questão do acesso e permanência escolar dos educandos. Para Minayo (2007, p. 294) esse instrumento permite ao pesquisador transcrever “[...] impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores

---

<sup>4</sup> Disponível em: [www.iff.edu.br](http://www.iff.edu.br)

quanto aos vários pontos investigados” na tentativa incansável de buscar por informações que poderiam subsidiar a análise em maior profundidade.

Foram realizadas entrevistas focalizadas (Apêndice 1) dirigidas a dois servidores que estiveram envolvidos na gestão e elaboração dos processos seletivos para acesso aos cursos do PROEJA no IFFluminense. O objetivo desse tipo de entrevista é captar “[...] a atenção em determinada experiência e seus efeitos” (SELLTIZ, 1975, p. 295). Foi solicitada a gravação da entrevista (transcrita posteriormente) e assinatura do termo de consentimento (Apêndice 2). Com vistas a preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, não informei os nomes dos servidores participantes atribuindo-lhes abreviações fictícias.

Para sistematização dos dados recolhidos nas entrevistas utilizei a técnica da análise de conteúdo. Segundo Bardin (1979, p. 42), a análise de conteúdo trata do

[...] conjunto de técnicas de análise da comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A partir desta técnica, desenvolvi a “análise temática” que envolve a descoberta de *núcleos de sentido* que compõem determinada comunicação, cuja presença ou frequência tenha relação com o objeto de pesquisa (MINAYO, 2007, p. 316). Nesta etapa, busquei as unidades de significação para inferências no trabalho.

Foram aplicados questionários com perguntas fechadas e abertas (Apêndice 3), dirigidas aos sujeitos pesquisados: os estudantes do *campus* Campos Guarus das turmas do 1º ano, 2º ano e 3º ano dos cursos Técnico em Eletrônica e Técnico em Meio Ambiente, no ano letivo de 2014. A respeito desse instrumento de coleta de dados cabe um esclarecimento com relação às adaptações e escolhas metodológicas visando atender as finalidades desta investigação.

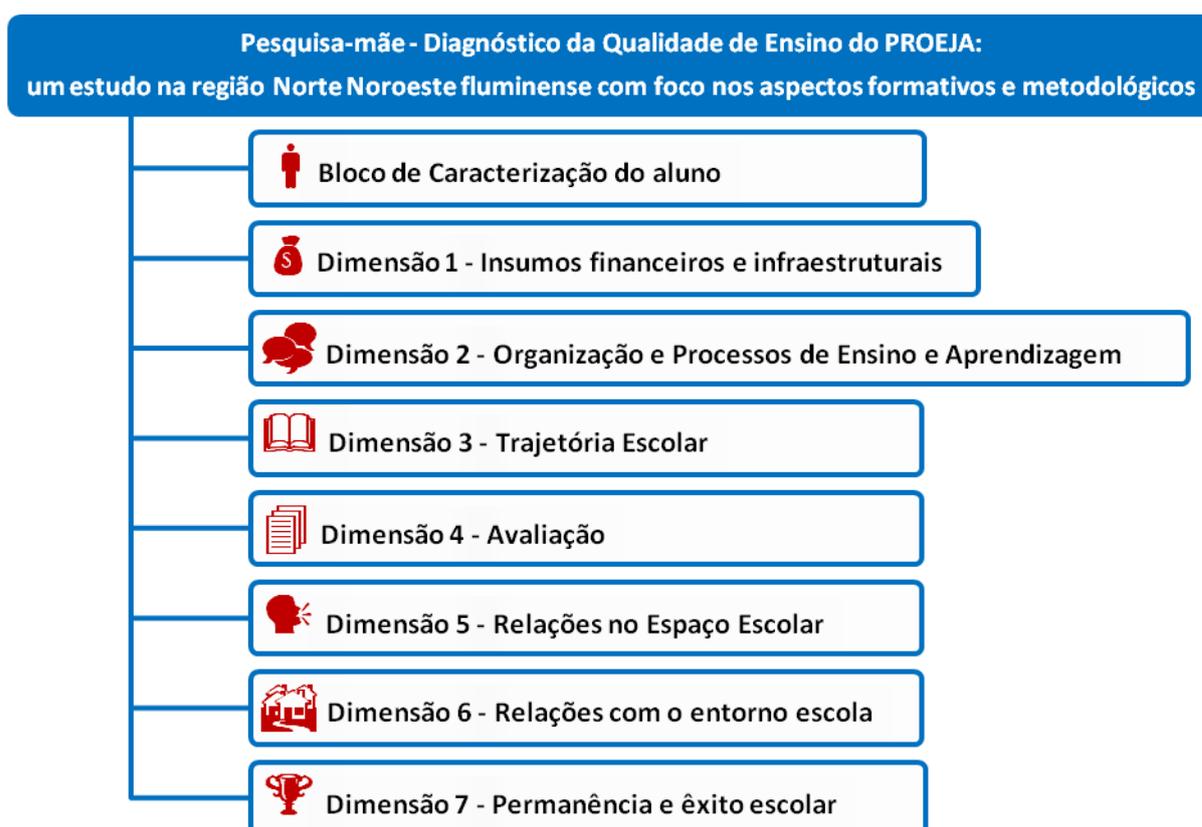
Tal esclarecimento diz respeito ao projeto “Diagnóstico da qualidade do ensino do PROEJA nas regiões norte e noroeste fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos”, que chamarei de “pesquisa-mãe”, cujo caráter é interdisciplinar e intrainstitucional, envolvendo três programas de pós-graduação da Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF: Ciências Naturais; Cognição & Linguagem e Políticas Sociais.

De acordo com a parceria estabelecida para ações de cooperação técnico-científica entre o IFFluminense e a UENF, por intermédio do Convênio n.º 032/2009 e Termo aditivo n.º 02/2014, e por liberação via Ofício n.º 04/2014, a pesquisa-mãe foi autorizada, em maio de

2014, para ser realizada nos *campi* do IFFluminense. O objetivo da pesquisa-mãe é diagnosticar a qualidade do ensino público, nas Regiões Norte e Noroeste Fluminense, no âmbito da oferta de cursos do PROEJA, considerando os aspectos formativos e metodológicos.

A operacionalização da pesquisa-mãe no *campus* Guarus iniciou-se no mês de outubro de 2014, com a apresentação à comunidade escolar da proposta da pesquisa, da metodologia a ser aplicada e da equipe OBEDUC envolvida. Neste caso, enquanto pesquisadora do projeto, participei de todas as etapas da pesquisa-mãe. A etapa de coleta de dados envolveu a aplicação de um questionário contendo perguntas fechadas e abertas para alunos, professores e gestores. A finalização do trabalho de campo ocorreu em abril de 2015.

Em consonância com o objetivo da pesquisa-mãe, o instrumento de coleta de dados no formato de questionário foi estruturado conforme Figura 1.



**Figura 1** – Composição dos eixos de análise do questionário da pesquisa-mãe aplicado junto aos estudantes do PROEJA

Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA”  
OBEDUC/UENF-IFF, 2014, elaborado pela autora.

Cada eixo (Bloco e Dimensão) constituído no questionário teve como propósito a definição de um conjunto de indicadores de qualidade que pudessem aferir sobre determinada

realidade institucional, cujos aspectos técnico e político permeariam uma “análise dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 18 *apud* PAIVA, 2011, p. 15).

Assim sendo, os dados coletados na pesquisa-mãe disponibilizaram um seletivo material que se constituiu em um abrangente objeto de análise no transcorrer desta pesquisa. Por sua extensão no que diz respeito aos eixos de análise: a) caracterização do aluno, b) trajetória escolar e c) permanência e êxito escolar compostos no questionário do discente, estes foram ao encontro da proposta que planejamos e subsidiaram a partir do olhar macro do diagnóstico, uma avaliação sistematizada dos significados (categorias) relacionados ao acesso e permanência escolar do estudante do PROEJA no IFFluminense.

Há de se destacar também que, no mesmo período da aplicação de questionários da pesquisa-mãe, duas investigações foram realizadas no mesmo *campus* (Campos Guarus)<sup>5</sup> do IFFluminense, cujos pesquisadores requisitaram atenção de estudantes e docentes para o mesmo fim, o que me fez pensar que a aplicação de mais um questionário específico poderia vir a sofrer interferência de uma possível saturação da atenção dos respondentes.

Por esta razão, optei por não assumir novas abordagens metodológicas com o mesmo público-alvo, evitando o comprometimento da qualidade das informações e uma possível análise e descrição de dados fictícios da realidade.

Diante do contexto explicitado, desenvolvi a tabulação e processamento dos dados dos questionários da pesquisa-mãe em planilha *Excel*, versão *Office 2007*, e posterior desdobramento das análises realizada no Programa SPSS versão 20.0.0. Com relação às categorizações das questões abertas presentes no questionário aplicado, utilizei a técnica da análise de conteúdo, na modalidade temática.

A partir desta sistematização estruturei este estudo em quatro capítulos. No capítulo I abordei a questão do direito à educação desenvolvida a partir da dimensão histórica construída socialmente, relativizando seu contexto nas perspectivas mundial e brasileira. Nele explicitarei as metamorfoses do Estado e suas configurações, mediante a implementação de políticas sociais na sociedade, com vistas a apresentar o cenário dos direitos sociais. No caso específico do direito à educação, guiei-me pela perspectiva legal garantida no âmbito jurídico de declarar

---

<sup>5</sup> FERREIRA, Thiago Lopes. **Fatores de Permanência dos alunos do PROEJA no Instituto Federal Fluminense Campus Campos Guarus**. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação Lato Sensu a Distância em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Especialização PROEJA Instituto Federal Fluminense: Campos dos Goytacazes, junho, 2015.

SILVA, Cristiana Barcelos da. **Representações Sociais de atores educacionais a respeito do PROEJA no Instituto Federal Fluminense Campus Campos Guarus**. Dissertação de Mestrado (Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes/RJ, 2015.

e reivindicar tal efetivação, abordando a proclamação dos direitos à educação de jovens e adultos, via movimentos internacionais e nacionais que buscavam ampliar as discussões e debates a respeito do tema. Finalizando a seção, tratei a realidade do público alvo brasileiro que demanda o acesso e a permanência na educação de jovens e adultos por conta das exclusões e desigualdades experienciadas ao longo de suas trajetórias de vida.

No Capítulo 2, a “Historicização do PROEJA: traçados de uma política pública” considerei a abordagem da construção da política educacional direcionada para o público do PROEJA, durante seu percurso de criação e consolidação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A análise dos desafios da política pública em questão também foi tratada nesse trecho, por considerar seu viés inovador e categórico na tentativa de atender de forma igualitária e equitativa um contingente da população com especificidades e perfil diferenciado. Ao final, a sistematização das pesquisas sobre o PROEJA demonstrou a necessidade de novos investimentos neste campo e temas correlatos.

Busquei no Capítulo 3 apresentar o *locus* da pesquisa que envolve o IFFluminense e o PROEJA no *campus* Campos Guarus, a partir de um panorama geral das características da instituição e do apontamento dos caminhos e situações enfrentadas na realidade educacional. Apresentei um cenário de construções e reconstruções no que diz respeito ao acesso aos cursos do PROEJA no *campus* Campos Guarus, entendendo que esse detalhamento poderá subsidiar análises sobre o formato dos editais de acesso, na perspectiva da inclusão daqueles a quem se destina o programa.

Já no Capítulo 4, desenvolvi a análise dos dados quantitativos e qualitativos, apontando primeiramente as principais características do perfil do educando do PROEJA. As percepções dos sujeitos pesquisados no que diz respeito ao percurso escolar, suas intencionalidades e influências durante o itinerário formativo compuseram outras reflexões, bem como os significados e determinantes da permanência a partir das vivências e experiências estudantis no cotidiano do *campus* Campos Guarus.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Ao dar início a escrita deste trabalho, que denominei “Caminhos da investigação”, deixei registrado minhas impressões, escolhas, comprometimentos e construções coletivas que se sucederam, enquanto pesquisadora, para realização deste estudo. A utilização da forma impessoal (uso da primeira pessoa do plural e terceira pessoa) que ficou expressa na continuidade e projeção desta dissertação, teve como objetivo, a priori, o compartilhamento da análise da autora com o leitor, dando visibilidade aos estudos realizados pela comunidade acadêmica. Outro propósito foi reforçar o entrelaçamento e a exposição das vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa, demonstrando a interação e diálogo entre o sujeito-enunciador e seus interlocutores durante a investigação. De maneira geral, essa opção de escrita acadêmica provocou “sair da posição distante, de pesquisador que se coloca como observador que apenas relata a pesquisa e os seus resultados, para a posição de agente, participe direto do processo, que imprime ao relato um tom de sinceridade, de fidelidade, de testemunho vivo, que resulta em força de convencimento no processo argumentativo”. (OLIVEIRA, 2015, p. 17)

## CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DIREITO SOCIAL EM QUESTÃO

A elaboração do Capítulo I desta dissertação tem por objetivo situar o leitor a respeito de aspectos teóricos que embasam essa pesquisa, tomando como referência a análise do acesso e permanência na escola como um direito à educação a ser garantido para os jovens e adultos.

### 1.1 O circuito dos direitos: considerações históricas

A palavra **direito** provém do latim *directum*, que significa reto, no sentido retidão, o correto, o certo, o mais adequado. Souza (2012, p. 130) complementa esta assertiva expondo que o termo direito constitui-se como palavra que “[...] comporta diferentes significados e leituras”, isto é, uma expressão polissêmica. Dentre as acepções possíveis, no âmbito jurídico encontram-se no Dicionário Eletrônico Houaiss (2001) alguns sentidos atribuídos a palavra direito, tais quais:

[...] um conjunto de normas da vida em sociedade que buscam expressar e também alcançar um ideal de justiça, traçando as fronteiras do ilegal e do obrigatório; ciência que estuda as regras de convivência na sociedade humana; jurisprudência; conjunto de leis e normas jurídicas vigentes num país.

Bobbio (2004) destaca que o debate a respeito da palavra direito é permanente e confuso, tomando como referência a expressão *direitos do homem*. Importa-nos caracterizar aqui que os *direitos do homem* surgem a partir do Estado moderno (com o fim do sistema feudal e início do capitalismo), estes direitos por mais fundamentais que sejam, “são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 2004, p. 9).

Coutinho (1994, p. 5) reforça esse pensamento insistindo no caráter histórico dos direitos, entendendo que estes podem ser adquiridos antes mesmo de sua constituição “legal”, “positiva”, decretada em leis e formalidades jurídicas. Segundo o autor, “os direitos têm sempre sua primeira expressão na forma de expectativa de direitos”, o que implica a formulação de demandas e movimentos de lutas oriundas de classes ou grupos sociais que podem ser postulados em dado momento histórico.

O exemplo clássico que reporta a história da construção dos direitos para consolidação da cidadania na Grã-Bretanha foi construído por Thomas Humphrey Marshall<sup>7</sup> (1893-1981) em seu estudo “Cidadania, Classe Social e Status”. O autor apresenta uma ordem cronológica de surgimento dos direitos que se inicia com os direitos civis, passando em momento posterior pelos direitos políticos e se concretizando com os direitos sociais.

Segundo Marshall (1967), os direitos civis surgiram no século XVIII, “[...] composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça” (MARSHALL, 1967, p. 63). Por essa perspectiva, o poder do Estado é limitado, pois a afirmação dos direitos civis ocorre no usufruto da vida privada dos cidadãos, “que deve ser protegida contra a intervenção abusiva do Estado” (COUTINHO, 1997, p. 3). No caso inglês, o *status* de liberdade era garantido a todos os homens.

Em relação aos direitos civis – radicalizados pela Revolução Francesa –, Hirschman (1992) mostra como a máxima “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” transformou-se na ditadura do Comitê de Salvação Pública<sup>8</sup>. Este autor, citando Edmund Burke (*Reflections on the Revolution in France*), afirma que o notável nele é ter previsto os desdobramentos da Revolução ainda em 1790. Conforme Hirschman [op. cit.], Burke prognosticou que:

[...] uma ignóbil oligarquia, fundada sobre a destruição da coroa, da Igreja, da nobreza e do povo [acabaria] com todos os sonhos e visões enganadoras de igualdade e de direitos do homem. Conjurou também o espetáculo das intervenções militares durante as várias desordens civis, e exclamou: “Massacre, tortura e forca! Estes são os vossos direitos do homem!”<sup>9</sup>.

A respeito dos direitos políticos, estes são considerados como o principal meio de participação social envolvendo a tomada de decisões na sociedade. Além do direito de votar e ser votado, pode envolver a associação e organização política dos indivíduos. Partindo do princípio que o *status* de liberdade tinha sido conquistado, citando o caso da Inglaterra, os

<sup>7</sup> O trabalho produzido pelo historiador e sociólogo Thomas Humphrey Marshall (1967) apresenta uma reflexão teórica da análise sobre a formação da cidadania moderna, a partir do conjunto progressivo de direitos, considerando o contexto histórico da Inglaterra.

<sup>8</sup> O Comitê de Salvação Pública foi criado para conter a oposição interna no governo francês, criado em 6 de abril de 1793 por sugestão de Danton. Era composto por nove membros eleitos pelo Legislativo, que tinham o direito de controlar os atos do Comitê Executivo, sendo o órgão mais poderoso do governo, e suas iniciativas eram quase todas aprovadas em regime de urgência pela assembleia da Convenção, então sob o domínio dos jacobinos. Estima-se que, de maio de 1793 a julho de 1794, a Revolução Francesa tenha executado entre 35.000 e 40.000 pessoas. Disponível em: <[http://www1.folha.uol.com.br/folha/fovest/danton\\_comite.htm](http://www1.folha.uol.com.br/folha/fovest/danton_comite.htm)> e [http://pt.wikipedia.org/wiki/Comit%>](http://pt.wikipedia.org/wiki/Comit%C3%A9). Acesso em: 07 jul. 2007.

<sup>9</sup> BURKE, Edmund. **Reflections on the Revolution in France**. Org. e intr. Conor Cruise O’Brien (Middlesex, Penguin Classic, 1986), p. 313-345.

direitos políticos foram alvos de diversos tipos de teses de ameaça, justificados pelo argumento de que o método democrático poderia pôr em perigo as “liberdades” de diferentes formas. Por isso, “nas décadas de 1830 e 1867, o Parlamento, a opinião pública e às vezes até a rua foram palco de longas e ferozes batalhas pela ampliação do direito do voto, que resultaram nos dois grandes *Reform Acts* de 1832 e 1867” (HIRSCHMAN, 1992, p. 79).

Com relação aos direitos políticos e consequente sufrágio universal, Hirschman (1992, p. 80) cita Butler, quando, em 1914, analisa a *Reform Bill*<sup>10</sup> (Ato de Reforma) de 1832:

A palavra democracia ocupava em 1831 a posição que hoje pertence à palavra socialismo, com conexões parecidas. Entendia-se que ela significava algo vagamente terrível que poderia “chegar” e que “chegaria” se as classes respeitáveis não se unissem... algo cataclísmico que a tudo afetaria. Se a democracia chegasse, rei e lordes desapareceriam, e antigos marcos divisórios de todo tipo seriam varridos<sup>11</sup>.

Como é possível observar, mesmo com poucos exemplos, de acordo com Hirschman, a democracia, antes de tornar-se centro do debate como sistema de governo desejável, foi objeto de ampla intolerância e recusa, tanto por parte das elites (naturalmente), quanto por parte de intelectuais, que apesar de concordarem com a divisão do poder daqueles que o detinham, discordavam que o mesmo pudesse chegar efetivamente às mãos da “massa ignorante”.

Durante todo século XIX, a luta pelo direito político de forma ampliada no cenário europeu foi intensificada por amplos movimentos sociais. A classe trabalhadora reivindicou via movimento operário, não somente a redução da jornada de trabalho que era extensiva naquele período, como também a luta pelo direito ao sufrágio universal e possibilidade de organização política. Utilizando como exemplo o caso da França, Coutinho (1997, p. 12) salienta que “[...] somente nos anos 70 do século XIX é que os trabalhadores conseguiram revogar a Lei Le Chapelier, promulgada em 1791, em plena Revolução Francesa, que proibia a associação dos trabalhadores e as greves”. Segundo o mesmo autor, a ampliação do direito universal ao sufrágio somente ocorreu a partir do século XX, sendo limitado até então a determinados grupos<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Conforme Wanderley Guilherme dos Santos (1998), “[...] o grande ‘ato da reforma’ de 1832 na Inglaterra, além de aumentar o eleitorado reduzindo o censo, ou seja, o requisito de renda para a participação política — o que ampliou o eleitorado de 2,5% para 3,6% do total da população —, foi ao mesmo tempo tornar ilegal as paradas e os carnavais no processo eleitoral, obrigando a existência de cabines, a que só entrassem para discutir com os candidatos aqueles que tinham o direito de votar”.

<sup>11</sup> BUTLER, James Ransey Montagu. **The passing of the Great Reform Bill**. Nova York, Augustus M. Kelley, 1965. p. 240-1.

<sup>12</sup> No caso brasileiro, o direito político foi tardiamente ampliado a partir da Constituição Federal de 1988, a qual revogou a proibição do voto aos analfabetos.

Seguindo o movimento sequencial do estudo de Marshall (1967), os direitos sociais completam o processo de cidadania do sujeito, entendendo-os enquanto possibilidades do cidadão em participar minimamente da riqueza material e espiritual criada pela coletividade. Tais direitos também foram conquistados por intermédio de lutas sociais e em muitos momentos da história foram negados. Segundo Marshall (1967, p. 93), os direitos sociais se consolidam por intermédio do Estado que

[...] garante um mínimo de certos serviços e bens sociais essenciais (tais como: assistência médica, moradia, educação ou uma renda nominal mínima (ou salário mínimo) a ser gastos em bens e serviços essenciais – como no caso da lei que dispõe sobre a aposentadoria por velhice, benefícios de seguro e salários-família.

Na perspectiva de Coutinho (1997), os direitos sociais assim como os direitos civis e políticos necessitam do reconhecimento legal-positivo, bem como a insistência na luta para concretizá-los. Neste caso, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) pode ser considerada um marco histórico formalmente reconhecido na comunidade internacional. Para Bobbio (2004, p. 24), foi a primeira vez que “[...] um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vivem na Terra”. Importante frisar que, conforme sustenta Bobbio (2004), o mais importante não é fundamentar os direitos do homem, e sim protegê-los. Disto depende a democracia.

Portanto, a respeito da sucessão cronológica de direitos conforme esquema marshalliano, esta não teve a mesma evolução em todos os países – inclui-se aqui o caso brasileiro – mas reconhece-se este formato como status de cidadania na modernidade. (COUTINHO, 1997, p. 7).

Carvalho (2004) faz uma análise crítica do caminho percorrido no Brasil para se alcançar tal cidadania. Segundo ele, a cronologia dos direitos descrita por Marshall foi “invertida” no Brasil, pois primeiro vieram os direitos sociais “[...] implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular” (CARVALHO, 2004, p. 219), na sequência vieram os direitos políticos, também no período de ditadura, que praticamente desconsiderou os órgãos de representação política existentes, e por último os direitos civis que também não estão acessíveis a uma parcela significativa da população.

---

Segundo este autor, não há uma trajetória única para se chegar à cidadania plena, contudo as experiências dos países cujo percurso foi diferente da proposta por Marshall inevitavelmente afetaram o objetivo final que é gerar a democracia (CARVALHO, 2004, p. 221).

No Brasil, a conseqüente valorização do Poder Executivo, promovendo primeiramente os direitos sociais permitiu uma ascensão e fascinação pelo poderio governamental. Potencializava-se a negociação direta com o governo, sem passar pela mediação da representação, além disso, buscava-se um “salvador da pátria” que indicasse soluções mais rápidas para os problemas sociais emergentes à época.

Outro fato importante foi a política de cooptação junto aos sindicatos e representações de trabalhadores que negociava os benefícios sociais a determinados grupos, desconsiderando enquanto direito para todos. A consequência dessa atitude foi histórica no cenário brasileiro. Após o ano de 1988 com a redemocratização no país, a luta por interesses corporativos prevalece em muitas classes de trabalhadores<sup>13</sup>, desestabilizando de certo modo a organização política na sociedade.

Mesmo diante deste quadro de inversão da ordem dos direitos, Carvalho (2004, p. 227) acredita que a consolidação democrática é possível no Brasil. Segundo ele é necessário “reforçar a organização da sociedade para dar embasamento social ao político, isto é, para democratizar o poder”. Nesse aspecto, a sociedade organiza-se-ia contra o Estado (clientelista, corporativo e colonizado) que, ao longo da história brasileira, se reproduziu.

## **1.2 A peculiaridade dos direitos sociais**

A forma objetiva de caracterizar os direitos sociais é atribuí-los ao atendimento das necessidades humanas elementares que correspondem ao acesso a bens e serviços que, ao longo do tempo, foram se estendendo a outros aspectos da vida social.

Na perspectiva de Bobbio (2004), os direitos sociais são direitos de segunda geração, que surgiram gradualmente na história após a conquista dos direitos fundamentais de liberdade. Na sequência surgem os direitos de terceira geração, que, mesmo enquanto uma

---

<sup>13</sup> Carvalho (2004, p. 223) situa que o corporativismo se fez presente na reivindicação dos trabalhadores nos seguintes aspectos, “[...] os funcionários públicos conseguiram estabilidade no emprego. Os aposentados conseguiram o limite de um salário mínimo nas pensões, os professores conseguiram aposentadoria cinco anos mais cedo, e assim por diante. A prática política posterior a redemocratização tem revelado a força das grandes corporações de banqueiros, comerciantes, industriais, das centrais operárias, dos empregados públicos, todos lutando pela preservação de privilégios ou em busca de novos favores. [...] o corporativismo é particularmente forte na luta de juízes e promotores por melhores salários e contra o controle externo, e na resistências das polícias militares e civis a mudanças em sua organização”.

categoria indefinida e vaga, envolvem reivindicações no campo dos movimentos ecológicos enquanto um direito de viver num ambiente não poluído. Por fim, emergem os direitos de quarta geração, que tratam das manipulações do patrimônio genético humano.

Wolkmer (2013, p. 127) baseia-se nas interpretações de Bonavides e Sarlet, ponderando que o termo “geração” de direitos foi substituído por “dimensão”. O pesquisador reforça a ideia de que “esses direitos não são substituídos ou alterados de tempos em tempos, mas resultam num processo de fazer-se e de complementariedade permanente”.

Tomando como referência a explanação de Wolkmer (2013), os direitos de “primeira dimensão” referem-se aos direitos civis e políticos. Estes direitos, conforme já explanado, são inerentes à individualidade, considerados como naturais e imprescritíveis, além de serem estabelecidos contra o Estado e possuírem caráter de direitos "negativos".

Já os direitos de “segunda dimensão” são os “direitos sociais, econômicos e culturais, direitos fundados nos princípios da igualdade e com alcance positivo, pois não são contra o Estado, mas ensejam sua garantia e concessão a todos indivíduos por parte do poder público”. (WOLKMER, 2013, p. 128).

No que se refere aos direitos de “terceira dimensão”, o autor destaca que são:

os direitos metaindividuais, direitos coletivos e difusos, direitos de solidariedade. A nota caracterizadora desses "novos" direitos é a de que seu titular não é mais o homem individual (tampouco regulam as relações entre os indivíduos e o Estado), mas agora dizem respeito a proteção de categorias ou grupos de pessoas (família, povo, nação), não se enquadrando nem no público, nem no privado (WOLKMER, 2013, p. 129).

Num primeiro momento, os direitos categorizados como “novos” direitos metaindividuais surgiram no período pós Segunda Guerra Mundial (1945-1950). A principal defesa dos direitos foi com relação à proteção do meio ambiente. Além disso, por conta do desenvolvimento tecnológico, surge a necessidade de defesa dos direitos do consumidor. Nas últimas décadas do século XX, com as emergentes transformações da sociedade, surgem novos carecimentos e urgem demandas sociais que agregaram a luta por novos direitos inseridos na “terceira dimensão”, são eles:

os direitos de gênero (dignidade da mulher, subjetividade feminina), os direitos da criança, os direitos do idoso (Terceira Idade), os direitos dos deficientes físico e mental, os direitos das minorias (étnicas, religiosas, sexuais) e os novos direitos da personalidade (a intimidade, a honra, a imagem) (WOLKMER, 2013, p. 130-131)<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> As recentes legislações (Estatuto de Criança e do Adolescente (ECA), Estatuto do Idoso, etc) foram criadas para contemplar e garantir a efetividade dos direitos proclamados nesta dimensão.

Conforme Bobbio (2004) mencionou, os direitos de quarta geração tratam das manipulações do patrimônio genético de cada indivíduo. Aqui tratados por Wolkmer (2013) de direitos de “quarta dimensão” referem-se aos “direitos específicos que têm vinculação direta com a vida humana, como a reprodução humana assistida (inseminação artificial), aborto, eutanásia, cirurgias intra-uterinas, transplantes de órgãos, engenharia genética (“clonagem”), contracepção e outros” (WOLKMER, 2013, p. 131). O pesquisador reforça que tais direitos são polêmicos e de natureza complexa e interdisciplinar. Envolve uma gama de discussões internacionais para se discutirem as regras, limites e formas de controle que avancem para uma legislação que contemple o bem-estar e não ameace os seres humanos.

Por fim, os direitos de “quinta dimensão” tratam de abarcar os “novos” direitos relacionados às tecnologias da informação – a internet – o ciberespaço, como também a realidade virtual. Com a crescente evolução da tecnologia da informação, emerge a elaboração de legislação específica que regulamente as ações dos usuários desses serviços na sociedade. Por conta deste contexto, Wolkmer (2013, p. 134) cita Beppler (1998), que expõe a necessidade de outros “novos” direitos:

Um Direito Civil da Informática e um Direito Penal da Informática. O primeiro englobaria relações privadas e que envolvem a utilização da informática, como, por exemplo, programas, sistemas, direitos autorais, transações comerciais, entre outros. O segundo, o Direito Penal da Informática [...] diz respeito às formas preventivas e repressivas, destinadas ao bom e regular uso da informática no cotidiano.

Com base nas “dimensões” do direito, conclui-se, conforme admitido por Bobbio (2004, p. 9) que os direitos são históricos e que “novos” direitos nascem a qualquer tempo:

Nascem quando devem ou podem nascer. Nascem quando o aumento do poder do homem sobre o homem — que acompanha inevitavelmente o progresso técnico, isto é, o progresso da capacidade do homem de dominar a natureza e os outros homens — ou cria novas ameaças à liberdade do indivíduo ou permite novos remédios para as suas indigências: ameaças que são enfrentadas através de demandas de limitações do poder; remédios que são providenciados através da exigência de que o mesmo poder intervenha de modo protetor.

A partir dessas reflexões, constata-se que a função prática da linguagem dos direitos pode materializar movimentos reivindicatórios na sociedade conforme surgem novas

---

necessidades sociais e carecimentos, mesmo que não haja garantia de fato do direito. Contudo, não limita a possibilidade de luta por novos direitos.

Segundo Telles (1998, p. 38), o anúncio da busca pela conquista e reconhecimento de direitos por parte dos indivíduos envolve certo princípio democrático “para além das garantias formais inscritas nas leis, os direitos estruturam uma linguagem pública que baliza os critérios pelos quais os dramas da existência são problematizados em suas exigências de equidade e justiça”.

A partir das transformações societárias que emergiram com o advento da industrialização e as mudanças nas condições de vida e trabalho da população puseram-se em cheque as “questões sociais” imbricadas nesse contexto. As lutas sociais no período (século XIX) reforçam a necessidade do atendimento do aparelho do Estado pelo viés das políticas sociais.

Cabe lançar mão de um breve resgate histórico que apresenta as conquistas e entraves no campo dos direitos sociais nas sociedades capitalistas, seja pelo intermédio de sua materialização na ação do Estado no formato das políticas sociais, seja nas lutas empreendidas pela sociedade.

As questões sociais foram o pano de fundo que inicialmente se apresentou enquanto elemento característico das relações sociais presentes na sociedade capitalista. A desigualdade e a pauperização se instituíram como formas de manifestação da questão social produzidas pelas contradições inerentes à exploração do capital sobre o trabalho. Neste caso, se “[...] o trabalho é o elemento decisivo que transfere e cria valor, então tal processo se refere sobretudo à produção e reprodução de indivíduos, classes sociais e relações sociais: a política e a luta de classes são elementos internos à lei do valor e a compreensão da questão social” (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 53).

No Estado liberal, a luta em torno da jornada de trabalho extenuante e as respostas das classes e do Estado são expressões da questão social que incide na discussão de igualdade de oportunidades em detrimento da igualdade de condições. Os capitalistas nesse período (século XIX), com o advento da Revolução Industrial, estabelecem a jornada de trabalho como resultado de uma luta “multissecular entre capitalista e trabalhador”. Esta forma de regulamentação inicial de trabalho na fábrica refletiu como “[...] precursora do papel que caberá ao Estado na relação com as classes e os direitos sociais no século XX” (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 56).

O pensamento predominante no liberalismo é a concepção de trabalho como mercadoria e o funcionamento do mercado de forma livre e “natural”. Os indivíduos agem de

acordo com seus interesses econômicos visando ao seu bem-estar. Isso implicaria a coletividade de indivíduos e o bem-estar para todos os envolvidos (BRANDÃO, 1991, p. 86).

A ação do Estado nesse contexto era um mal necessário, retomando a visão de Adam Smith (1776). No pensamento smithiano, a intervenção de um “Estado mínimo” dar-se-ia como legitimador da liberdade ao livre mercado e assumiria um papel “neutro” de legislador e árbitro. Neste contexto, os liberais naturalizam a miséria, pois a compreendem como resultado da moral humana, e não como resultado da desigualdade no acesso à riqueza socialmente produzida. O Estado atua em ações complementares ao mercado, sendo as políticas sociais consideradas enquanto ações restritas a uma assistência mínima (paliativa) àqueles segmentos que não têm condições de competir no mercado de trabalho. Para os liberais, as políticas sociais no liberalismo estimulam o ócio e o desperdício prejudicando o funcionamento do mercado.

Podemos dizer que as primeiras ações das políticas sociais ocorrem no Estado liberal (século XIX) e seguem em continuidade no Estado social. Há o reconhecimento dos direitos sociais (mesmo que inicialmente sejam “mínimos”) na ordem capitalista vigente. Nesta passagem houve uma mudança significativa na perspectiva do Estado, “[...] que abrandou seus princípios liberais e incorporou orientações social-democratas num novo contexto socioeconômico e da luta de classes, assumindo um caráter mais social, com investimentos em políticas sociais” (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 63).

Houve uma diferenciação entre os países com relação ao tratamento das políticas sociais, cuja trajetória não foi linear. As pressões e movimentos sociais da classe trabalhadora, o desenvolvimento das forças produtivas e correlações de força no âmbito do Estado foram decisivos para que as políticas sociais fossem assumidas pelo Estado de maneira sistemática e obrigatória.

A forma de regulação do Estado por via das políticas sociais pode ter variadas nuances que, de acordo com Faleiros (2004, p. 8), “[...] ora são vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquista dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão”.

Considerando o estágio do Estado social, Pereira (2011) expõe que seu surgimento está relacionado a “[...] demandas por igualdade e reconhecimento de direitos sociais e segurança econômica, concomitantemente com demandas do capital de se manter reciclado e

preservado” (PEREIRA, 2011, p. 87). Neste movimento contraditório, o paradigma dominante de Estado de Bem-Estar seguiu seu curso conforme a teoria keynesiana<sup>15</sup>.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), as políticas sociais sofreram significativa expansão, tendo o aparato estatal como instância de intervenção na regulação das relações sociais e econômicas. A política econômica keynesiana constitui o suporte político-ideológico para expansão do Estado de Bem-Estar, cuja principal função seria:

[...] efetuar um macrogerenciamento da economia para assegurar crescimento sob condições de pleno emprego e desenvolver uma série de políticas sociais incumbidas de redistribuir os frutos do crescimento econômico; controlar os efeitos desse crescimento sobre a população; e compensar aqueles que pagaram o preço desse crescimento (PEREIRA, 2011, p. 93).

A proposta keynesiana atende os países da Europa e dos Estados Unidos da América e determina que os governos sejam responsáveis pela garantia mínima de um padrão de vida para todos os cidadãos, enquanto direito social. Tal proposta, não abandona a liberdade individual e a economia do mercado, conforme os liberais, mas amplia a intervenção do Estado, que deve regular a economia de modo a garantir o pleno emprego, a criação de serviços sociais em prol do coletivo, como a educação, saúde e assistência social atendendo a casos extremos e diminuindo a miséria.

Outra característica do período pós-guerra foi uma intensa centralização e expansão de capitalismo, com o desenvolvimento das forças produtivas por intermédio dos avanços tecnológicos, o que possibilitou o aumento da produtividade do trabalho e da produção de mercadorias, mediante a internacionalização da produção e a redefinição da divisão internacional do trabalho (MANDEL, 1992 *apud* MOTA, 2009, p. 55). Destarte, foram desenvolvidas decisões políticas que envolveram:

1- a intervenção do Estado que, no lastro das políticas keynesianas, criou mecanismos estatais voltados para a reprodução ampliada dos trabalhadores,

---

<sup>15</sup> De acordo com Pereira (2011, p. 90-91), “o receituário keynesiano contempla a crença, sustentada pelo seu mentor John Maynard Keynes (1883-1946), de que o equilíbrio econômico depende da interferência do Estado. [...] Subvertendo ou invertendo a fé dos novos economistas políticos clássicos, ou neoclássicos, nos mecanismos auto-reguladores do mercado como capazes de assegurar o equilíbrio entre a oferta e demanda, Keynes argumentava que tal equilíbrio somente seria assegurado se um agente externo ao mercado regulasse variáveis-chaves do processo econômico. Esse agente seria o Estado (a máxima autoridade pública) e, as *variáveis*, a ‘propensão ao consumo’ e o ‘incentivo ao investimento’, de acordo com a seguinte lógica: o Estado teria o dever (e não somente a opção) de intervir na economia a fim de garantir um alto nível de ‘demanda agregada’ (conjunto de gastos dos consumidores, investidores e do poder público) por intermédio de medidas macroeconômicas, que incluiriam o aumento da quantidade da moeda, a repartição de rendas e o investimento público suplementar.

socializando com o patronato parte dos custos de reprodução da força de trabalho;

2-a construção do pacto fordista-keynesiano (BIHR,1998), marcado pelas mobilizações sindicais e partidárias dos trabalhadores que, em torno de reivindicações sociais legítimas, pressionaram a incorporação, pelo capital, do atendimento de parte das suas necessidades sociais, operando mudanças nas legislações trabalhistas e nas medidas de proteção social (MOTA, 2009, p. 5-6).

Retomando a abordagem de Marshall sobre as categorias dos direitos de cidadania, o sociólogo relaciona o Estado de Bem-Estar (*Welfare State*) ao provimento e garantia dos direitos, dimensionando a compreensão da política social no Ocidente. Em seu pensamento, a teoria da cidadania criada por ele era possível a partir de uma combinação entre acumulação e equidade. Seu trabalho sofre várias críticas no que diz respeito à relação política social e cidadania. Barbalet (1989 *apud* BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 102) aponta para os seguintes elementos desta relação:

1) esta não é uma relação imediata, já que a política social é o centro de um conflito de classe e não apenas um meio para diluí-lo ou desfazê-lo (como poderia supor Marshall); 2) ainda que seja desejável pelos segmentos democráticos que essa relação – política social/cidadania – se estabeleça plenamente, pode haver contradição entre a formulação/execução dos serviços sociais e a consecução de direitos. 3) o conceito de direito social de cidadania pode conter ou não um elemento de crítica e de proposição da política social na perspectiva da sua ampliação.

A partir desse ponto de vista, é possível entender o sentido contraditório engendrado no conceito de Bem-Estar (*Welfare*) e Estado (*State*) na formatação de um sistema de proteção social em determinado país, que pode estar relacionada a determinações econômicas, políticas e interesses particulares<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> A respeito desse tema, Esping Andersen (1991, P. 108-109) trata dos tipos de regimes de *Welfare States*, classificando-os em o *welfare states* "liberal", em que predominam a assistência aos comprovadamente pobres, reduzidas transferências universais ou planos modestos de previdência social. Os benefícios atingem principalmente uma clientela de baixa renda, em geral da classe trabalhadora ou dependentes do Estado. Neste modelo, o progresso da reforma social foi severamente limitado pelas normas tradicionais e liberais da ética do trabalho: aqui os limites do bem-estar social equiparam-se à propensão marginal à opção pelos benefícios sociais em lugar do trabalho. [...] *welfare states* conservadores e fortemente "corporativistas", a obsessão liberal com a mercadorização e a eficiência do mercado nunca foi marcante e, por isso, a concessão de direitos sociais não chegou a ser uma questão seriamente controversa. O que predominava era a preservação das diferenças de *status*; os direitos, portanto, estavam ligados à classe e ao *status*. Este corporativismo estava por baixo de um edifício estatal inteiramente pronto a substituir o mercado enquanto provedor de benefícios sociais; por isso a previdência privada e os benefícios ocupacionais extras desempenham realmente um papel secundário. [...] regime "social-democrata" pois, nestas nações, a social-democracia foi claramente a força dominante por trás da reforma social. Em vez de tolerar um dualismo entre Estado e mercado, entre a classe trabalhadora e a classe média, os social-democratas buscaram um *welfare state* que promovesse a igualdade com os melhores padrões de qualidade, e não uma igualdade das necessidades mínimas, como se procurou realizar em toda a parte. Isso implicava, em primeiro lugar, que os serviços e benefícios fossem elevados a níveis compatíveis até mesmo com

Numa breve aproximação com a realidade brasileira, esse formato de Estado denominado *Welfare State*, instituído nos países de capitalismo avançado não se consolidou no Brasil. Segundo Faleiros (2004, p. 28):

nos países periféricos não existe o *Welfare State* nem um pleno keynesianismo em política. Devido à profunda desigualdade de classes, as políticas sociais não são de acesso universal, decorrentes do fato da residência no país ou da cidadania. São políticas “categoriais”, isto é, que têm como alvo certas categorias da população [...] através de programas criados a cada gestão governamental, segundo critérios clientelísticos e burocráticos.

No Brasil, o período compreendido entre 1935 e 1964 ficou marcado pelo incremento da ação do Estado buscando intervir nas questões sociais que se expressaram no cenário econômico, social e político do país. A introdução das políticas sociais ocorreu num plano de expansão lenta e seletiva dos direitos, mantendo um formato corporativista e fragmentado (BERING; BOSCHETTI, 2010).

Na década de 1970, a crise mundial do capital se instala e provoca mudanças no papel do Estado, causa impacto nas políticas sociais e interfere no campo dos direitos sociais. O padrão de bem estar produzido nos 30 anos anteriores a 1970 nos países desenvolvidos sofre declínio. A reestruturação produtiva com as mudanças na organização do trabalho e a hegemonia neoliberal provocam uma reconfiguração no quadro das políticas sociais.

De acordo com Simionatto (2009, p. 98), a base fundante do neoliberalismo encontra-se “[...] nos ajustes econômicos, materializados na privatização e na supremacia do mercado, na cultura anti-Estado, no papel equivocado atribuído à sociedade civil, na desqualificação da política e da democracia”. Esta reestruturação ocorrida em todo mundo é fundamentada na lógica do ideário do capital que se traduz na máxima taxa de lucro possível e atua em fatores condicionantes dessa lógica.

As consequências do ideário neoliberal traduzem uma profunda insegurança da existência humana, com o agravamento da situação do desemprego estrutural para grande massa de trabalhadores, a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e da mundialização do capital, como também da contrarreforma do Estado, donde decorrem a fragilização de direitos e os cortes nos gastos públicos da área social.

No Brasil, a falta de sincronia entre o tempo histórico dos direitos sociais tal como ocorria nos países de capitalismo avançado implicou um “[...] *timing* interno [que] não

---

o gasto mais refinado das novas classes médias; e, em segundo lugar, que a igualdade fosse concedida garantindo-se aos trabalhadores plena participação na qualidade dos direitos desfrutados pelos mais ricos.

acompanhou a dinâmica externa ‘ao pé da letra’, mas sempre esteve conectado a ela” (BERING; BOSCHETTI, 2010, p. 135).

Com a aproximação da transição da ditadura para o regime democrático no país (década de 1980), ocorreram as adequações tardias já desenvolvidas mundialmente a respeito da implantação das políticas neoliberais. O contraponto foi o movimento operário e popular que surgiu a partir das mudanças estruturais dos processos de industrialização e urbanização, interferindo na agenda política do Brasil ao longo da década, da qual um dos produtos foi a Constituição Federal de 1988. Conforme Bering e Boschetti (2010, p. 141) reforçaram, “[...] o texto constitucional refletiu a disputa de hegemonia, contemplando avanços em alguns aspectos, a exemplo dos direitos sociais, com destaque para a seguridade social, os direitos humanos e políticos, pelo que mereceu a caracterização de ‘Constituição Cidadã’”. Entretanto, o documento apresentou também traços conservadores que a denominaram enquanto “Constituição programática e eclética”<sup>17</sup>.

Já na década de 1990, se constituiu a contrarreforma do Estado brasileiro que está intrinsecamente ligada à lógica do capital. Foi no Governo Fernando Henrique Cardoso – FHC, que se explicitou o centro da “reforma” no ajuste fiscal. Na perspectiva de Bresser Pereira (1998, p. 49-51), atuando na função de Ministro da Administração e Reforma do Estado no período, este argumentou que

face ao seu crescimento distorcido e ao processo de globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo. [...] esta Grande Crise teve como causa fundamental a crise do Estado - uma crise fiscal do Estado, uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado.

Bering e Boschetti (2010, p. 152) admitem que o problema estava situado no Estado, entretanto, segundo as autoras, a reforma do Estado era imprescindível para:

[...] novas requisições, corrigindo distorções e reduzindo custos, enquanto a política econômica corroía aceleradamente os meios de financiamento do Estado brasileiro através de uma inserção na ordem internacional que deixou o país à mercê dos especuladores no mercado financeiro, de forma que todo o esforço de redução de custos preconizado escoou pelo ralo do crescimento galopante das dívidas internas e externas.

---

<sup>17</sup> “Exemplo disso é a contraditória convivência entre universalização e seletividade, bem como o suporte legal ao setor privado, em que pese a caracterização de dever do Estado para algumas políticas” (BERING; BOSCHETTI, 2010, p. 145).

Neste contexto, os processos de privatização tomam forma e são realizados, baseando-se em justificativas que estavam pautadas em: reduzir a dívida interna e externa; atrair capitais; diminuir os preços para consumidores; melhorar a qualidade do serviço e obter a eficiência econômica das empresas, que supostamente eram ineficientes no poderio do Estado.

Para Silva (2001), a reforma do Estado no Governo FHC se pautou num primeiro momento, na campanha de desvalorização das instituições e empresas públicas e no esgotamento dos recursos do Estado. Já no segundo momento, justificou-se a privatização como uma possível e decisiva alternativa para atrair recursos financeiros e, com isso, reduzir a dívida externa e interna do país.

Outro ponto significativo foi a respeito da formulação e execução de políticas públicas no período de ditames neoliberais. Esta se consolidou “de modo que o núcleo duro do Estado as formularia, a partir de sua capacidade técnica, e as agências autônomas as implementariam”, comprometendo a consolidação democrática. Neste contexto, o governo não buscou “construir arenas de debate e negociação sobre a formulação de políticas públicas, e dirigiram-se para reformas constitucionais e medidas a serem aprovadas num Congresso Nacional balcanizado, ou mesmo para medidas provisórias” (BERING; BOSCHETTI, 2010, p. 154-155).

O resultado da reforma na visão de Bering e Boschetti (2010, p. 155) propagou “uma forte tendência de desresponsabilização pela política social” sem exauri-las, mas as adaptando a esse novo cenário político-institucional brasileiro. O impacto do fenômeno neoliberal nas políticas sociais se deteve na privatização, focalização/seletividade e descentralização na perspectiva de Draibe (1993 *apud* BERING; BOSCHETTI, 2010) e a consequência foi a restrição e redução de direitos.

Sob este aspecto, Bresser Pereira (1998, p. 90, *grifo nosso*) expõe que a política governamental de reforma do Estado nos anos 1990 foi “uma reforma que pressupõe cidadãos e para ele está voltada. *Cidadãos menos protegidos ou tutelados pelo Estado*, porém mais livres, na medida em que o Estado que reduz sua face paternalista, torna-se ele próprio competitivo, e, assim, requer cidadãos mais maduros politicamente”.

Dessa forma, na relação entre política macroeconômica e política social, o que prevaleceu foi a deliberação de acordos entre o governo brasileiro e o Fundo Monetário Internacional (FMI), comprometendo os investimentos para a área social e priorizando a composição do superávit primário e o pagamento de juros da dívida.

Nesta trajetória, as políticas sociais no Brasil:

profundamente conectadas à política econômica monetarista e duro ajuste fiscal, enveredou pelos caminhos da privatização para os que podem pagar, da focalização/seletividade e políticas pobres para os pobres, e da descentralização, vista como desconcentração e desresponsabilização do Estado, apesar das inovações de 1988 (BERING; BOSCHETTI, 2010, p. 184).

Fazendo um recorte das políticas sociais na área de educação, foram registradas no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2014)<sup>18</sup>, informações sobre o quadro preocupante da realidade brasileira. De acordo com os dados divulgados sobre a educação, foi registrado analfabetismo de aproximadamente 8,7% da população de 15 anos ou mais, ou seja, em torno de 13,8 milhões de pessoas estão nesta condição. Com relação às crianças na faixa etária de 6 a 14 anos, 93,7% estão matriculadas no ensino fundamental, entretanto apenas 67,4% concluíram esta etapa de ensino com até 16 anos. Há, também, um reduzido acesso ao ensino médio, no qual apenas 54,4% dos jovens entre 15 e 17 anos estão em curso. No trato do ensino superior há diferenças socioeconômicas que merecem destaque para o acesso a esta modalidade:

[...] entre os 25% mais ricos da população de 18 a 24 anos, 38,4% cursam a Educação Superior. Em contrapartida entre os 25% mais pobres apenas 4,1% têm a mesma possibilidade. Do mesmo modo, se 22,4% dos brancos dessa faixa etária estão matriculados na Educação Superior, o mesmo ocorre somente para 8% dos pretos (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2014, p. 101).

É um cenário preocupante que nos remete a reflexões sobre a discussão da política social no contexto brasileiro numa sociedade capitalista pautada na destituição de direitos. A proposta que se apresenta é o debate e a luta pela ampliação dos direitos e das políticas sociais na perspectiva da emancipação política e humana da população. Além disso, é necessário que se engendre ações que envolvam a disputa pelo fundo público, bem como priorizar o atendimento às necessidades básicas de milhões de pessoas cujo impacto se concretize nas condições de vida e trabalho, e que se insinue um processo de discussão coletiva sobre a política e organização dos sujeitos envolvidos.

### **1.3 Pensando o direito à educação**

A garantia do direito à educação é explicitada em vários documentos internacionais que promulgam o acesso a este direito a todos os cidadãos, portanto é um direito devidamente

---

<sup>18</sup> A fonte dos dados da pesquisa publicizada no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2014) foi de origem: IBGE/PNAD (2013) – Elaboração: Todos pela educação. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

declarado na sociedade. Em seu acervo normativo, podemos destacar a Declaração Universal dos Direitos do Homem (Art. XXVI, 1948), Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Art. 13, 1966), a Convenção sobre os direitos da criança, (Art. 28 e 29, 1990); e a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (1996).

O registro legal gera expectativas nos indivíduos por traduzir um documento que prescreve regras a serem seguidas que nem sempre são devidamente empregadas em determinada sociedade. Portanto, a lei, por si só, não é garantia da cobertura de direitos sociais, pois dependerá do desenvolvimento contextualizado de cidadania de determinado país.

A luta pelo direito à educação foi produzida a partir da busca por uma concepção democrática de sociedade, para se efetivar a igualdade de oportunidades ou pela igualdade de condições sociais. É inegável em nossos dias que a lei é um instrumento viável de luta por que “[...] com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas” (CURY, 2002, p. 247).

Atualmente, a legislação existente nos países no que diz respeito à educação é um suporte que evoca o Estado como interventor nessa área com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades, bem como agir na redução das desigualdades, especialmente nas sociedades cujo capitalismo é hegemônico.

Como descrito no item anterior desta dissertação, a garantia de direitos (civis, políticos e sociais) será variável de acordo com a constituição histórica e de determinantes socioculturais e políticos engendrados em determinado país. Na avaliação de Marshall, “a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil”, portanto antecipa o exercício de outros direitos.

O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (MARSHALL, 1967, p. 73).

Com base nesse princípio, o que dizer da realidade brasileira? Podemos suscitar, na perspectiva utópica, essa possibilidade? Os dados apresentados no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2014) (página 37 desta dissertação) sinalizam uma distância perversa, tendo como referência o pensamento de Marshall.

A garantia da educação escolar para Marshall<sup>19</sup> se definiu como um direito imprescindível para consolidação da cidadania e para o exercício profissional. Para a classe trabalhadora na Europa, os direitos, entre eles, o direito à educação, condicionam a sua participação na vida econômica, política e social. Pela via da educação, abriu-se um canal de acesso aos bens sociais e à participação política e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo perante a ignorância (CURY, 2002).

A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens. Essa conjunção dos três direitos na educação escolar será uma das características do século XX (CURY, 2002, p. 254).

Essa realidade particular retrata a conquista dos direitos consagrados em lei no cenário europeu. Isso acontece de forma diferente no Brasil, que vivencia a conquista legal do direito à educação de forma tardia, com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, e ainda convive com consideráveis níveis de desigualdades que dificultam a concretização dos direitos. Nas palavras de Cury (2002, p. 258):

mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização. As consequências da colonização e escravatura, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, à ausência de um sistema contratual de mercado e a uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produzirão sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão “fora do contrato” ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos.

Nos países da América Latina e no Brasil, a preocupação das elites e classes dirigentes era com o enriquecimento econômico e a preservação de seus privilégios, desconsiderando a educação como necessidade social e direito de todos. Os interesses dos dirigentes do país não se pautavam em um projeto educacional amplo que envolvesse a dimensão da cidadania.

Como nos lembra Stela Quintar (2004, p. 2), a dominação de cunho político e caráter imperialista afetaram diretamente o próprio sistema educativo, que segundo a autora “constituyó el puente necesario para la legitimación sutil de nuevas formas culturales de dominación: *la de la colonialidad simbólica en la configuración de mundo*”<sup>20</sup>. Enquanto uma

---

<sup>19</sup> Marshall (1967, p. 73) aponta que a educação é “[...] um objeto apropriado de ação por parte do Estado”.

<sup>20</sup> Constituiu a ponte necessária para a legitimação sutil de novas formas culturais de dominação: *a colonialidade simbólica na configuração de mundo* [tradução nossa].

expressão de cunho ideológico, para se alcançar a “civilização” dos colonizados utilizou-se da subjetividade dos indivíduos. Assim sendo, a autora esclarece: “colonizar la subjetividad permite colonizar el saber del mundo y crear sujetos subordinados “por naturaleza”. Es decir, se ontologiza una construcción del poder dominante como único modo posible de ser”<sup>21</sup>.

A marca histórica da colonização no país se traduz na exclusão e na desigualdade social até os dias atuais. Recentemente, a partir da adoção de medidas neoliberais, vive-se um quadro mais complexo de questões sociais relacionadas aos processos de dominação e exploração econômica imersos no cotidiano dos brasileiros.

Em face disto, a declaração de direitos por intermédio das leis é importante, pois reforça a lembrança de sua necessidade, bem como o seu reconhecimento perante a justiça.

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado (CURY, 2002, p. 259).

No Brasil, a declaração da educação enquanto direito se expressa na Constituição Brasileira, de 1934, em seu Art. 140 “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. Entretanto, a ideia de educação como direito ganha novos contornos e são reconfiguradas ao longo da história, tendo em vista os movimentos de pressão social ocorridos em determinados períodos.

A demarcação dos limites impostos pelo contexto sociopolítico em que se produzem as normatizações institucionais é importante para compreender-se, por exemplo, as razões pelas quais a Carta de 1934, ao regular a questão da natureza obrigatória da educação, o faz restrita à frequência obrigatória, isto é, aplicável apenas aos alunos matriculados (DIAS, 2007, p. 444-445).

Segundo Dias (2007), o direito à educação surge com um “vício de origem”, descaracterizando o princípio da universalidade. A questão da obrigatoriedade escolar progressiva até os 18 anos fragilizou a garantia do direito à educação para todos. “O direito à educação proclamado na Carta de 1934 carecia de efetividade, só possível mediante a assunção, por parte do Estado, de sua oferta” (DIAS, 2007, p. 445).

---

<sup>21</sup> Colonizar a subjetividade permite colonizar o saber do mundo e criar sujeitos subordinados “por natureza”. Quer dizer, se incorpora uma construção do poder dominante como único modo possível de ser [tradução nossa].

Nas décadas de 1950 e 1960, os movimentos sociais em prol da educação foram retomados para o debate, reivindicando uma agenda democrática para o Brasil, cuja discussão sobre o direito à educação, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fossem legitimadas.

O reconhecimento da educação enquanto direito social no Brasil foi defendido por intelectuais como Anísio Teixeira (1900-1971), que incitou que “a educação é um direito” na publicação de seu livro em 1968, no qual faz menção reflexiva que “educação não é privilégio”, considerando-a um fundamento das bases democráticas de vida social. O educador reforça a ideia da responsabilidade do Estado para a garantia do direito a todos.

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a protegidos), e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras (TEIXEIRA, 1957, p. 80 *apud* DIAS p. 446).

Anísio Teixeira trabalhou incessantemente pela redistribuição da educação como bem social – que tem por base a visão filosófica de democracia que direcionou seu pensamento para as proposições de reformas conduzidas em seu tempo (PAIVA, 2009, p. 62).

Com um pensamento em sintonia com Anísio Teixeira, a contribuição de Paulo Freire (1921-1997) na história da construção da educação no país foi protagonizada por seus ideais e atitudes concretas, em defesa do “[...] acesso à escola para todos como modo de assegurar a base democrática e a que exige interrogar o modelo de democracia do qual se fala” (PAIVA, 2009, p. 63).

Aguçar a curiosidade intelectual, tendo por fundamento a democracia, era um dos objetivos freireanos. A compreensão acontece na relativização das relações contraditórias presentes na sociedade entre autoridade e liberdade, cujas reflexões não acontecem distantes do poder, da economia, da igualdade, da justiça, da ética. A consequência da democratização da sociedade reflete na democratização da escola, numa perspectiva consciente de que não dá para esperar que a sociedade brasileira se democratize para que se iniciem as práticas democráticas no espaço escolar (FREIRE, 1992, p. 113-114 *apud* PAIVA, 2009, p. 64).

A partir dos educadores citados, se consolida um movimento com a participação de outros atores sociais, que engendram uma luta pela Campanha em Defesa da Escola Pública. A partir de então, o Estado brasileiro assume seu papel de interventor nessa área – considerando as condições sócio históricas já explicitadas e o desenvolvimento social do país

durante o século XX – e passa a assumir, do ponto de vista legislativo, “o direito à educação de todos”, pela primeira vez, na Emenda Constitucional de 1969, em seu Art. 176 (DIAS, 2007, p. 445), mesmo com a restrição democrática oriunda do período ditatorial.

Para Dias (2007), com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito à educação adquire *status* de efetividade. Em seu art. 205 está previsto: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205). Caberia ao Estado estruturar-se para viabilização desse direito conquistado e para sua concretização para todos, construindo oportunidades de acesso a todas as pessoas igualmente em território nacional.

“Esse direito de acesso é qualificado pela Constituição como sendo público subjetivo” (DIAS, 2007). Entretanto, apesar de estarem previstos no documento em vigor, “direitos de todos e dever do Estado”, em muitos casos, requer movimentos de luta da sociedade civil e o acionamento judicial junto ao Estado para que se consolide enquanto direito materializado. Outra questão é que a previsão da garantia do acesso à educação está direcionado prioritariamente ao ensino fundamental, demonstrando que o direito à educação é limitado a esse nível de ensino e focalizado em determinados grupos, e o Estado brasileiro não o garante em sua plenitude.

O fato é que a partir da promulgação da Carta Magna de 1988 [...] o processo de democratização da educação pública teve avanço considerável, com o reconhecimento dos direitos e conseqüente ampliação do acesso da classe popular à educação escolarizada sem, no entanto, garantir de forma satisfatória a qualidade e, em alguns casos, nem mesmo a permanência do aluno na escola (DAVID et al., 2015, p. 10).

A legitimidade da conquista do direito à educação no cenário brasileiro é alvo de intensos debates no âmbito político, econômico, social e cultural, que permanece em processo de construção na história e requer movimentos de lutas sociais pela democratização e universalização a todos os brasileiros.

Podemos aduzir que a garantia do direito à educação, enquanto direito humano fundamental, percorre um caminho marcado por inúmeros sujeitos sociais: pelas lutas que afirmam esse direito, pela responsabilidade do Estado em prover os meios necessários à sua concretização e pela adoção de concepção de uma educação cujo princípio de igualdade contemple o necessário respeito e tolerância à diversidade (DIAS, 2007, p. 454).

A luta pelos direitos é interminável por conta de seu caráter histórico. No caso da educação, garanti-la como direito contribui para minimizar as desigualdades e reduzir as discriminações que estão presentes na sociedade numa perspectiva de conquista da cidadania.

#### **1.4 O direito à educação dos jovens e adultos: limites e possibilidades**

As discussões empreendidas sobre o direito à educação de jovens e adultos em nível mundial estabeleceram parâmetros para os países efetivamente materializarem as propostas e políticas públicas atendendo à realidade nacional. Nesta seção, intenciona-se explicitar questões a respeito das concepções e marcos legais proclamados, bem como os percursos e dificuldades enfrentadas no Brasil no que tange aos indicadores educacionais elencados, considerando a necessidade e cumprimento do direito via responsabilização e dever do Estado.

##### 1.4.1 Situando os marcos legais e concepções sobre o direito à EJA

Os marcos legais que ancoram o direito à educação no Brasil consolidaram-se a partir da segunda metade do século XX. Compreendendo que, a partir do entendimento da concepção que trata o direito à educação enquanto um direito para todos indistintamente, foi-se consolidando um movimento internacional de afirmação que declarava a educação como direito humano básico para crianças, jovens e adultos de todas as idades.

No caso do direito à educação para jovens e adultos, ocorreu, no plano internacional, um movimento coordenado pela UNESCO, que teve início em 1949 na Dinamarca com a realização da I Confinteia – Conferência Internacional de Educação de Adultos. Desde então, várias conferências e eventos foram realizados e se detiveram na discussão, análise, avaliação e proposições sobre a situação da educação de adultos a nível mundial.

Destacam-se aqui, de forma breve, as principais Conferências e Declarações que apontam para a questão do direito à educação de jovens e adultos no final do século XX e suas abordagens para o tema.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien, realizada no ano de 1990 na Tailândia, propõe-se o conceito de “educação básica” de forma ampliada que contemplasse as necessidades básicas de aprendizagem para além da educação escolar e faixas etárias predefinidas:

[...] essas necessidades compreendem tantos os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo [...] (CONFERÊNCIA, Art. 1, 1990).

“Ao contrário de documentos precedentes, essa Declaração não se contenta com os princípios da universalização do acesso e da igualdade de direitos, mas destaca a qualidade na educação” (BRASIL, 2006, p. 24).

Já o Relatório Jacques Delors produzido por membros de vários países no decorrer de 1993 e 1996, trouxe o conceito de “educação ao longo da vida” que ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Dentre suas recomendações, destaca que:

[...] nesta nova perspectiva a educação permanente é concebida como indo muito mais além do que já se pratica, especialmente nos países desenvolvidos: atualização, reciclagem e conversão e promoção profissionais dos adultos. Deve ampliar a todos as possibilidades de educação, com vários objetivos, quer se trate de oferecer uma segunda ou uma terceira oportunidade, de dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo, ou ainda, ao desejo de aperfeiçoar e ampliar as formações estritamente ligadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas (DELORS, 1999, p. 117).

Entretanto, numa análise mais profunda do conteúdo do relatório, este é criticado por expressar orientações neoliberais e pela contradição de sua proposta. Como um documento dialético, “[...] suas propostas são em geral, divulgadas quando não assumidas como dogmas, sem contextualizar sua produção, nem procurar referi-la a outras realidades distintas dos países considerados desenvolvidos” (FAVERO; FREITAS, 2011, p. 380).

De forma mais significativa, a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confinteia), realizada na Alemanha, em 1997 publicou a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, destacando os direitos à educação e ao ato de aprender ao longo da vida. Segundo Ireland (2009, p. 50), os documentos reafirmam que “os processos de aprendizagem são implícitos num conceito de desenvolvimento sustentável que coloca o ser humano, um sujeito multifacetado por natureza, no seu centro” e reforçam que “a educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício de cidadania como condição para uma plena participação na sociedade” (UNESCO, 1998, p. 17).

Outro documento produzido pela Unesco nomeado “Educação para todos: o compromisso de Dacar” segue um mesmo movimento, reforçando:

[...] que toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver, a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade (UNESCO, 2001, p. 8).

O debate internacional durante toda a década de 1990 buscou inverter a lógica comum da educação centrada no ensino, passando a centralizar o seu foco nos sujeitos e no aprendizado, contudo na prática ocorreram dificuldades para mensurar se as metas propostas<sup>22</sup> estavam sendo atingidas por não conter parâmetros quantitativos, dos quais impossibilitava seu monitoramento. Neste caso, para efeitos de avaliação, foram consideradas no Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos, em 2008, os índices de alfabetização e escolarização de jovens e adultos (IRELAND, 2009, p. 51).

No início do século XXI, as avaliações críticas a respeito da realização das metas previstas no documento de Dacar não decaíram no plano conceitual em que fora definida a “educação básica” para todos, mas na forma de construção das políticas nacionais de educação que foram elaboradas nos países.

No caso brasileiro, durante a década de 1990, outras prioridades foram definidas para a política educacional voltada para a EJA. No Governo FHC, em sua agenda de reformas, foi priorizado promover a “[...] municipalização e a valorização do ensino fundamental, mesmo que esta ocorresse em detrimento de outros níveis de ensino” (ARRETCHE, 2002, p. 38) detendo-se na universalização do acesso prioritariamente à educação primária. Conforme Di Pierro (2005, p. 24), “os condicionamentos do ajuste econômico levaram o governo a adotar uma estratégia de focalização de recursos em favor da educação fundamental de crianças e adolescentes”.

Di Pierro (2008, p. 399) salienta que:

[...] a exclusão do ensino de jovens e adultos do Fundo de financiamento da educação fundamental criado em 1996, [...] repercutiu negativamente na institucionalidade e cobertura da modalidade, impulsionando processos de

---

<sup>22</sup> No documento: “Educação para todos: o compromisso de Dacar” as 6 (seis) metas estabelecidas constam nas páginas 19 a 21 do referido documento.

descentralização da oferta e delegação à sociedade civil de tarefas estatais, disseminando estratégias de parceria. Produziu-se assim, uma espécie de “paradoxo da redemocratização”, em que os direitos educacionais de jovens e adultos afirmados na legislação seriam negados objetivamente nas políticas governamentais.

Diante desse cenário, a reação da sociedade civil foi decisiva no sentido de criar movimentos sociais (no campo e nas periferias urbanas) que buscaram reivindicar o direito à educação dos jovens e adultos e a democratização de políticas voltadas a esse público, o que envolveu a participação popular numa parceria de gestão compartilhada. Tal engajamento, impactou na criação de espaços coletivos delimitados através de Fóruns independentes dos governos, que tiveram início em 1996. A partir de então, por intermédio dos Fóruns de EJA<sup>23</sup>, foi gerada a realização de encontros anuais que ganharam legitimidade e se tornaram espaços devidamente reconhecidos nacionalmente.

Outro marco legal que considera o direito à educação dos jovens e adultos está declarado na Lei n.º 9394 de 1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Sendo reconhecida como modalidade da educação básica, a Educação de Jovens e Adultos é reafirmada como demanda específica com suas condições peculiares para atendimento.

Entretanto, na visão de Haddad e Ximenes (2014), o texto da LDB é ambíguo. Os autores reforçam que, em nenhum dos artigos do documento, foi apontada a questão do analfabetismo. Isso acarretou, de certa maneira, a desresponsabilização do Estado perante o problema que aflige a sociedade brasileira. Era como se o analfabetismo não existisse.

Outro aspecto da LDB atual (1996) que não apresentou alteração a partir da LDB anterior (1971) foi o conceito de educação de jovens e adultos direcionado à reposição de escolaridade, regido pelo sistema e modelo de ensino regular, que se traduziu no ensino supletivo. Esse direcionamento mantido pelo texto da LDB atual desconsiderou a necessidade

---

<sup>23</sup> De acordo com explanação de Paiva (2005, p. 204-205), “[...] iniciou-se no Estado do Rio de Janeiro, em junho de 1996, quando da discussão nacional preparatória para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, uma estratégia de incorporação da EJA aos direitos expressos em políticas públicas, pautada na articulação informal de entidades públicas, não-governamentais e educadores em geral, conhecida como Fórum de Educação de Jovens e Adultos. [...] Por articulação informal, deve-se entender que os Fóruns não têm ‘dono’, não são propriedade de nenhuma instituição, mas resultam dos esforços de várias pessoas/entidades que acreditam na ideia e na possibilidade de gestão compartilhada e cooperativa para tomar decisões e propor alternativas. Significa dizer que o poder circula, não está centralizado, não é hierárquico. Além disso, por não exigir representação de entidades, seus participantes são autônomos nas deliberações que tomam, independente das posições e cargos que ocupam, o que implica, necessariamente, uma negociação constante dos ‘desejos’ acordados nos Fóruns com os limites expressos pelos poderes constituídos em todos os níveis. Por meio deles, foi possível fortalecer e consolidar uma rede de saberes de baixa competitividade e alta cooperatividade, permitindo que todos assumam lugares iguais nas negociações que são ali estabelecidas. Experimenta-se a democracia, reinventando-a”.

de uma pedagogia própria, que apresentasse um currículo e uma metodologia do processo de ensino aprendido adequado à realidade e experiências do aluno.

No texto da LDB de 1996 não foi especificado uma duração mínima para os cursos da EJA e nem a idade mínima para ingresso. Por isso, o Conselho Nacional de Educação emitiu os pareceres n. 11/2000 e n. 36/2004. O primeiro deles fixou primeiramente a idade de ingresso nos cursos de ensino fundamental (15 anos) e ensino médio (18 anos). Já o segundo fixou a duração mínima dos cursos em 24 meses (ensino fundamental) e 18 meses (ensino médio).

Considerando esse cenário, o início do século XXI é marcado por definições legais e jurídicas que apresentam desafios. Nesse bojo foi criado o Plano Nacional de Educação (lei 10.172 de 2001) que estabeleceu metas ambiciosas para o efetivo direito a educação de jovens e adultos, retomando os objetivos contidos na Carta Magna de 1988. Contudo, “apesar da retomada formal das metas de eliminação do analfabetismo e de elevação geral da escolaridade da população jovem e adulta, o PNE sofreu de “inanição”, desde sua aprovação, por falta de recursos” (HADDAD; XIMENES, 2014, p. 250). O então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) vetou a ampliação dos investimentos para execução do PNE, que se manteve nos governos posteriores de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, implicando a limitação do alcance da educação básica para o público da EJA, conforme explanação no próximo item 1.4.2 desta dissertação.

Cabe salientar que, a partir de 1996, o financiamento público para educação passou por mudanças que fizeram com que o investimento estatal atuasse conforme sua política de focalização, considerando as disputas e interesses governamentais em vigência. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado no Governo FHC, quantitativamente focalizou os investimentos dos recursos para o ensino fundamental, nível de ensino para o qual se voltava o interesse pela universalização. Nesse processo, a EJA continuava totalmente desconsiderada.

Na perspectiva de Souza (2006, p. 277) o FUNDEF:

[...] ao redistribuir recursos proporcionais aos encargos com o alunado do ensino fundamental, essa política focalista de financiamento público acabou por alimentar um asfixiamento das condições de oferta das demais etapas de ensino. A ideia de “justiça social”, presente nas justificativas da PEC que resultou no Fundef, ficou comprometida, na medida em que vinculou o atendimento a um único nível de ensino, redistribuindo, a partir dele, os recursos existentes, o que levou, quase automaticamente, à concorrência por alunos entre as diversas redes, com o objetivo único de ampliar as receitas do Estado ou dos municípios.

Mesmo com previsão do FUNDEF em Lei (n.º 9.424 de 24/12/1996) com destinação mínima de recursos para Estados e municípios, sendo complementada pela União quando necessário, essa garantia não ocorreu em sua plenitude. O argumento do governo federal foi o ajuste fiscal, promovendo restrições dos gastos públicos, inclusive com diminuição dos valores do custo/aluno.

Nos anos 2000, começa a ser tramitada no Congresso Nacional a PEC (Proposta de Emenda à Constituição) 415, cujo objetivo era estabelecer um novo fundo em substituição ao FUNDEF. No contexto do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) é aprovado e começa a vigorar em 2007 para investimentos num período provisório de 14 anos. Com a inclusão de todas as etapas e modalidades da educação básica, a EJA passa a ser contemplada no FUNDEB, tornando-se um ponto positivo.

Entretanto, Carvalho (2014, p. 651) faz uma análise cautelosa a respeito dos avanços do FUNDEB, pois segundo o autor:

[...] o crescimento no investimento aconteceu, mas em termos comparativos com gestões (FHC, por exemplo) que investiram muito pouco na EJA, inclusive com a tentativa de desresponsabilizar o Estado e sua transferência para a sociedade civil, o aporte aumentou, mas ainda era exíguo para atender com qualidade social o público jovem e adulto excluído ou que não completou seus estudos, apesar de o ensino fundamental ser obrigatório desde 1988; os programas/campanhas de curta duração continuaram como tônica de muitas das ações adotadas.

Com a constatação da queda dos números de matrículas na EJA nos anos de vigência do FUNDEB, confirma-se o que Haddad e Ximenes (2008, p. 148) ponderaram a respeito do contexto de (não) efetivação do direito à educação ocorrida no governo Lula:

Se a mudança do discurso teve repercussão positiva no posicionamento da educação de jovens e adultos na estrutura do MEC, na agenda política e na cena cultural, a manutenção do sistema de financiamento da educação criado pelo governo anterior limitou seu impacto. No segundo mandato a educação de jovens e adultos passou a ser incorporada aos mecanismos de financiamento do Fundeb, [...] mas sem o *status* dos demais níveis e modalidades.

Com esse quadro, a EJA, de um modo geral, ainda permanece sem o devido atendimento às suas demandas. O reconhecimento do direito a esta modalidade de ensino carece de uma política pública de qualidade que efetivamente atenda ao contingente de pessoas que estão alijadas do processo de escolarização.

Em 2014, um novo PNE (Lei nº13005 de 2014) foi construído e estabelecido para enfrentamento das questões relacionadas à educação brasileira. No rol de 20 metas traçadas, as metas 8, 9 e 10 são desafiadoras para a educação de jovens e adultos. Numa perspectiva de educação ao longo da vida:

[...] não é suficiente apenas possibilitar o acesso do público jovem, adulto e idoso à modalidade. É fundamental que se garanta um ensino de qualidade social, que favoreça aprendizagens significativas, a formação de conceitos e a conclusão da educação básica com sucesso. Muitos alunos da EJA precisam não só de informação sobre a oferta, mas devem ser convencidos que é possível retornar à escola, ser aceitos, ter professores que os acolham, que saibam trabalhar com essa faixa etária, o que demanda do profissional, entre outros aspectos, o compromisso ético-político, sensibilidade estética, competência técnico-pedagógica (RIOS, 2005 *apud* MACHADO; RODRIGUES, 2014, p. 386-387).

No caso da oferta de ensino da alfabetização e a continuidade da escolarização, cabe antecipadamente um diagnóstico da população a ser atendida, compreendendo suas peculiaridades a fim de promover uma política de expansão da escolaridade. De acordo com Machado e Rodrigues (2014, p. 388):

[...] isso significa saber onde residem e quais os limites de acesso a classes de educação de jovens e adultos; quais possuem necessidades especiais de aprendizagem e demandariam um atendimento diferenciado; e quais estão em situação de vulnerabilidade social que demandariam outras políticas sociais integradas à oferta de escolaridade.

Compreende-se que este caso, também contempla a população que busca o ensino médio integrado, conforme se apresenta a proposta do PROEJA nos Institutos Federais, pois conforme será apresentado no Capítulo 3 desta dissertação, observa-se que a demanda existe, entretanto emergem novas práticas de inclusão visando aqueles que buscam uma elevação da escolaridade com formação profissional no IFFluminense.

Conforme foi mencionado pelo professor Sérgio Haddad durante o evento do I CONPEJA – I Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos ocorrido em 2015, na UENF, a oferta de programas voltados para o público da EJA, a partir do Governo Lula, teve um fenômeno curioso e contraditório, conforme já mencionado neste trabalho com o caso do FUNDEB.

De acordo com as observações do professor durante sua fala na Conferência de Abertura do evento:

Nós temos cada vez menos alunos em sala de aula... tanto no Ensino Fundamental... quanto no Ensino Médio e nos programas de alfabetização e não é porque o número da demanda não é grande... a demanda continua e permanece grande... a demanda continua e permanece desigual... as regiões mais pobres tem piores índices... os negros tem piores índices... o campo tem piores índices [...] Se vocês pegam os dados em relação as matrículas na Educação de Jovens e Adultos [*esses dados serão apresentados no 1.4.2 desta dissertação*] vem caindo apesar de toda essa política e todas essas experiências novas e ao mesmo tempo em situações de crise... vem ampliando o déficit entre esses diversos setores (HADDAD, Gravação\_20/05/2015\_00:48:44 [*grifos nossos*]).

Esse é um dos inúmeros problemas que reflete a atual conjuntura da EJA. A oferta de uma política pública cujos demandatários precisam ser resgatados precisa estar alinhada a um dever do Estado. Não resolve apenas a previsão quantitativa de vagas em lei, conforme apresenta o novo PNE, mas investir em outras ações e práticas educativas que efetivamente garantam o direito à educação.

Outro aspecto que ultrapassa os dados quantitativos quando se remete a consolidação de novas matrículas, conforme delimitadas na meta 10<sup>24</sup> do novo PNE seja no ensino fundamental ou médio integrado a educação profissional na modalidade EJA é a desassociação da visão de “suplência” arraigada na história da EJA e que precisa ser superada.

Ainda na meta 10, cabe outro tipo de enfrentamento que é a necessidade de constituição de uma *nova escola* que abarcaria uma “[...] opção política, pedagógica e administrativa pelo currículo integrado, portanto, exige condições de infraestrutura e profissionais preparados para atuar na modalidade integrada” (MACHADO; RODRIGUES, 2014, p. 390). Seria um processo de construção de uma nova forma de trabalho e de organização pedagógica, conhecendo a realidade dos estudantes e articulando-os aos conhecimentos técnico-científicos consolidados na educação profissional integrada à educação básica.

As estratégias e metas estão postas pelo novo PNE. Caberá ao Estado e à sociedade civil o enfrentamento e luta pela consolidação deste direito a tantos jovens e adultos que são demanda em potencial e estão à margem do acesso à educação.

Após a sinalização de vários eventos, conferências e documentos produzidos ao longo dos últimos 25 anos, e conforme as mudanças ocorridas no período, cabe destacar que:

---

<sup>24</sup> Meta 10 - Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

[...] a educação de jovens e adultos vem lutando – e resistindo – pelo espaço de existir/não-existir; ser/não-ser, em busca da constituição de um lugar de direito para se fazer a humanidade de muitos homens e mulheres, que desde muito jovens vivem destituídos do direito, negado convictamente pelos dirigentes em muitos governos no mundo, convincentemente justificando a iniquidade das escolhas políticas. Nos percursos históricos, o embate, o bom combate, tem demonstrado que o risco, inerente à aventura do dia a dia, consegue produzir saídas, alternativas para reinventar a educação e a vida (PAIVA, 2009, p. 128).

Por fim, o reconhecimento do direito à educação pelos jovens e adultos na sociedade brasileira vem caminhando em meio a lutas e enfrentamentos, na perspectiva da efetivação de políticas públicas que devem ser assumidas pelo Estado para garantir uma sociedade mais democrática, igualitária e equitativa.

#### 1.4.2 Um olhar sobre os sujeitos da EJA

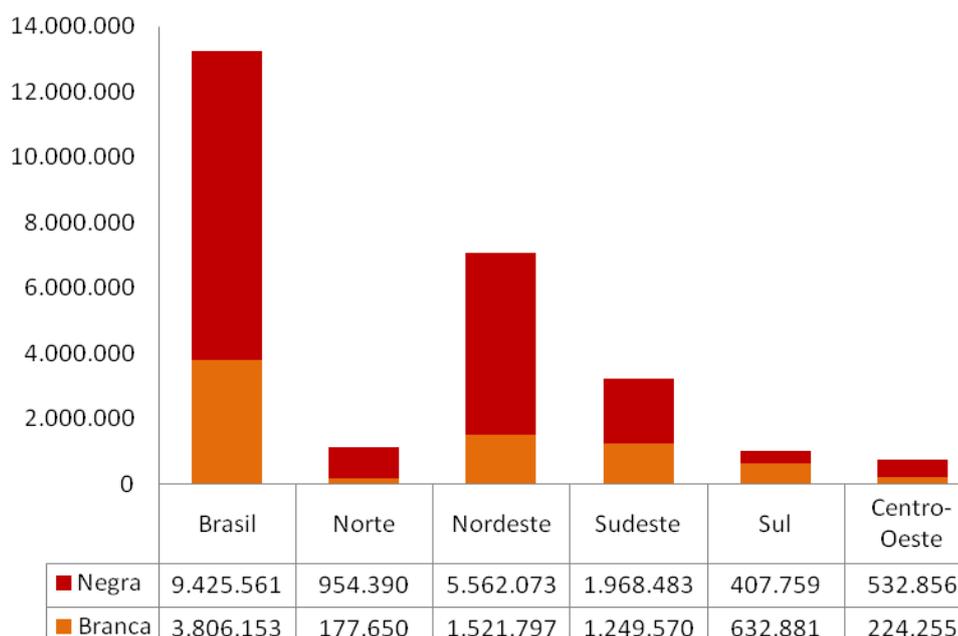
No Brasil, considerando que foi a partir de Constituição de 1988 que a democratização do acesso à educação começa a tomar rumo, destaca-se que o único nível de ensino que chega a atingir 98,4% de matrículas em 2013 é o ensino fundamental, que atende a faixa etária de 6 a 14 anos (IPEA, 2015, p. 200). Isto é prova do que já foi salientado a respeito da priorização governamental das políticas educacionais no que tange à escolarização de crianças e adolescentes.

A responsabilidade pública do Estado pela garantia do direito à educação aos sujeitos que não se enquadram nessa faixa de idade (6 a 14 anos) e buscam ampliar seu nível de escolarização, não foi assumida e reconhecida ao longo da história brasileira até os nossos dias. O que podemos dizer daqueles que, nas décadas anteriores a 1988, em idades consideradas “próprias” para ingresso na escola, tinham escassas possibilidades de acesso à educação e ainda encontraram dificuldades sociais e econômicas para tal ingresso? Esses mesmos indivíduos encontram-se hoje com pouca ou sem escolarização?

De acordo com os indicadores recentemente apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA<sup>25</sup>, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE em 2013, o Brasil possuía 13.321.714 analfabetos com idade acima de 15 anos. Deste quantitativo, 49,2% são negros – população negra composta por pretos e pardos – que residem nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil, tal como mostra o Gráfico 1.

---

<sup>25</sup> Os dados estão disponíveis no endereço: <http://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html>. Acesso em fevereiro/2016.

**Gráfico 1** – População analfabeta com 15 anos ou mais, segundo Cor/Raça – Brasil e Regiões – 2013

Fonte: IPEA – Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, 2013, elaborado pela autora.

Esse retrato implica dizer que o problema do enfrentamento da questão do analfabetismo no país passa pela questão de priorização da agenda governamental no que tange ao atendimento a um número expressivo e marginal ao sistema educacional.

Outra questão diz respeito ao leve aumento da média de anos de estudos da população nos últimos 10 anos, tomando como referência de 2013. Contabilizando a faixa etária entre 18 e 59 anos, a taxa de crescimento evoluiu apenas 1,7 pontos percentuais (p.p.) na média do período, conforme apresenta a Tabela 1.

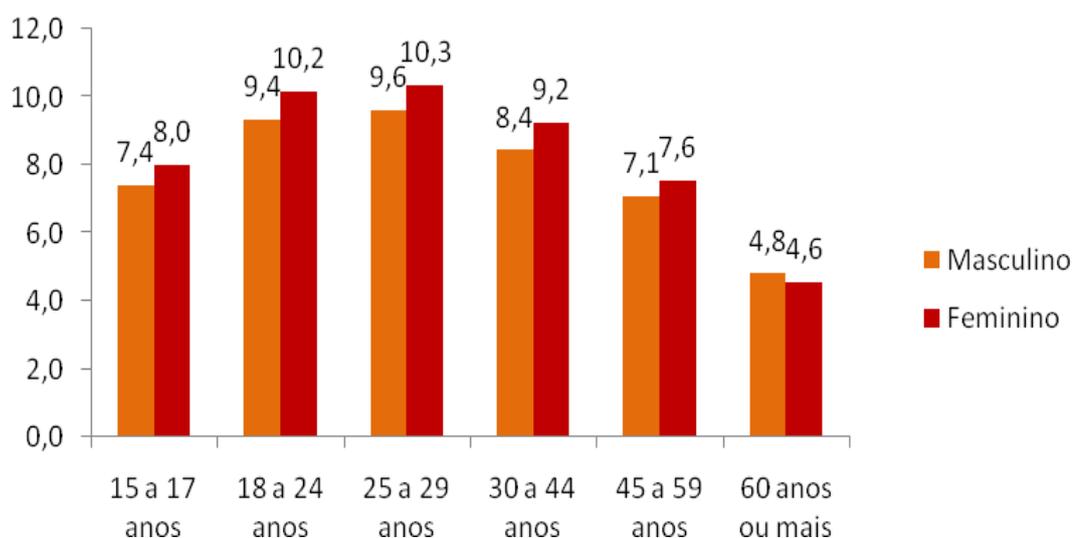
**Tabela 1** – Evolução da Média de Anos de Estudo da População por Faixa Etária - Brasil, 2003 a 2013

Evolução da Média de Anos de Estudo da População por Faixa Etária - Brasil, 2003 a 2013											
Faixa etária	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	Δ% 2003/2013
7 a 14 anos	2,9	2,9	2,9	3,0	2,9	2,9	2,9	3,1	3,1	3,0	0,2
15 a 17 anos	6,9	7,0	7,1	7,2	7,2	7,3	7,3	7,5	7,6	7,7	0,8
18 a 24 anos	8,4	8,5	8,7	9,0	9,1	9,3	9,4	9,5	9,7	9,8	1,4
25 a 29 anos	8,0	8,1	8,4	8,7	8,9	9,2	9,4	9,6	9,9	10,0	2,0
30 a 44 anos	7,2	7,3	7,4	7,6	7,7	8,0	8,2	8,4	8,7	8,9	1,7
45 a 59 anos	5,8	5,9	6,0	6,3	6,4	6,6	6,7	6,9	7,2	7,3	1,5
60 anos ou mais	3,5	3,5	3,6	3,8	3,9	4,1	4,2	4,4	4,6	4,7	1,2

Fonte: IPEA – Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, 2013, elaborado pela autora.

Com relação aos indicadores de gênero e faixa etária acima dos 15 anos, observa-se que, em 2013, as mulheres alcançam maiores níveis de escolarização até os 59 anos em comparação aos homens (Gráfico 2).

**Gráfico 2** – Média de anos de estudo da população por sexo e faixa etária acima dos 15 anos – Brasil – 2013

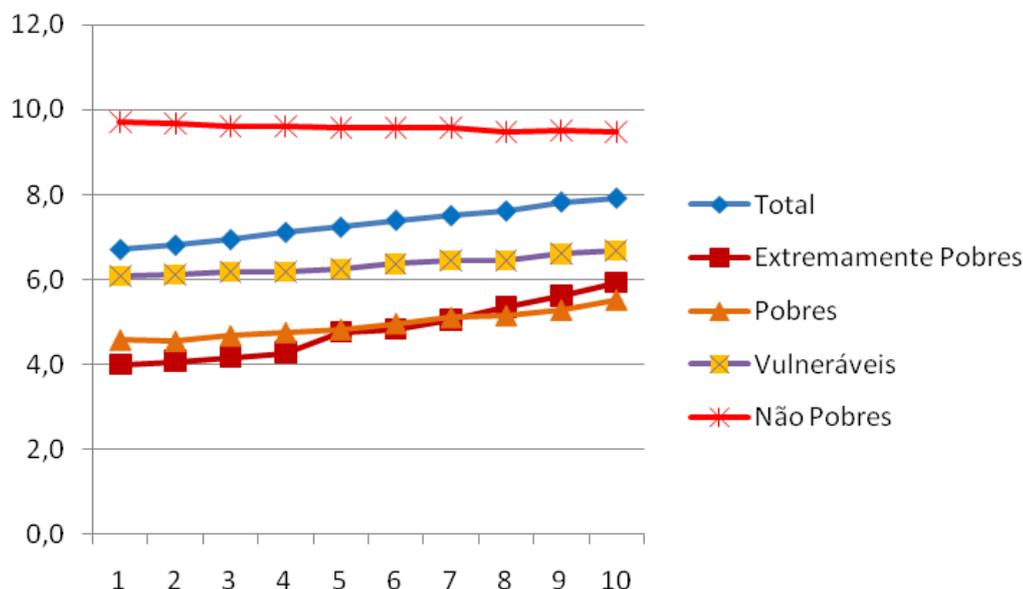


Fonte: IPEA – Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, 2013, elaborado pela autora.

Não obstante, verifica-se, na Tabela 1 e no Gráfico 2, que a faixa etária com 18 anos ou mais não atinge os 12 anos mínimos de escolaridade, conforme prevê a legislação brasileira (09 anos do ensino fundamental e 03 anos do ensino médio). Esse dado reforça a necessidade de atendimento deste público via PROEJA – segmento educacional objeto deste estudo.

A evolução da média de ano de estudos para a população acima de 15 anos em relação à situação de pobreza apresentou um pequeno crescimento no período para aqueles que estavam na condição de *extremamente pobres, pobres e vulneráveis* (Gráfico 3). Entretanto, a renda familiar ainda se constitui um indicador demonstrativo de que uma parcela significativa da população possui menor acesso e condições de permanecer na escola, implicando um baixo nível de escolarização.

**Gráfico 3** – Evolução da média de anos de estudos da população acima de 15 anos por situação de pobreza - Brasil



Fonte: IPEA – Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, 2013, elaborado pela autora.

Para agravar ainda mais, os que estão na categoria de *não pobres* tiveram um decréscimo de 0,2 pontos percentuais na média de anos de estudo, ampliando o quantitativo da população que não consegue completar a escolaridade mínima de 9 (nove) anos do ensino fundamental, conforme mostrado pela Tabela 2.

**Tabela 2** – Evolução da Média de Anos de Estudo da População de 15 anos ou mais de idade por Situação de pobreza<sup>26</sup>- Brasil, 2003 a 2013

Situação de Pobreza <sup>27</sup>	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	$\Delta\%$ 2003/2013
<b>Total</b>	6,7	6,8	7,0	7,1	7,2	7,4	7,5	7,6	7,8	7,9	1,2
<b>Extremamente Pobres</b>	4,0	4,1	4,2	4,3	4,8	4,8	5,1	5,4	5,6	5,9	1,9
<b>Pobres</b>	4,6	4,5	4,7	4,8	4,8	5,0	5,1	5,2	5,3	5,5	0,9
<b>Vulneráveis</b>	6,1	6,1	6,2	6,2	6,3	6,4	6,5	6,5	6,6	6,7	0,6
<b>Não Pobres</b>	9,7	9,7	9,6	9,6	9,6	9,6	9,6	9,5	9,5	9,5	-0,2

$\Delta\%$  = Diferença percentual

Fonte: IPEA – Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, 2013, elaborado pela autora.

<sup>26</sup> Situação de pobreza: *Extremamente pobre*: renda domiciliar per capita de até R\$79,12; *Pobres*: renda domiciliar per capita maior ou igual a R\$ 79,12 e menor que R\$ 158,24; *Vulneráveis*:renda domiciliar per capita maior ou igual a R\$ 150 e menor que R\$678; *Não pobres*:renda domiciliar per capita maior ou igual a R\$678 (um salário mínimo de 2013).

<sup>27</sup> A situação de pobreza é calculada com base no rendimento mensal domiciliar per capita deflacionado pelo INPC, período de referências set./2013

Conforme apontam Haddad e Di Pierro (2000, p. 39), “a cobertura escolar para essa faixa etária continua a ser extremamente deficitária e inequitativa, considerados os critérios territorial, de renda, de gênero, de etnia ou de geração [...]”.

Com relação ao número de matrículas para a educação de jovens e adultos no período de 2007 a 2013, este sofre declínios em diferentes frentes de atendimento escolar, conforme mostra a Tabela 3. Segundo dados do Censo Escolar (2013), do total geral de matrículas contabilizadas no ensino fundamental e ensino médio na modalidade EJA, a queda foi de 1.212.668 matrículas.

**Tabela 3** – Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2013

Ano	Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino								
	Total Geral	Ensino Fundamental					Ensino Médio		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado à Educ. Prof.	Projovem (Urbano)	Total	Médio	Integrado à Educ. Prof.
2007	4.985.338	3.367.032	1.160.879	2.206.153	....	....	1.618.306	1.608.559	9.747
2008	4.945.424	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	....	1.650.184	1.635.245	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.628	....	1.566.808	1.547.275	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	....	1.427.004	1.388.852	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	....	1.364.393	1.322.422	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	870.181	1.618.587	18.622	53.623	1.345.864	1.309.871	35.993
2013	3.772.670	2.447.792	832.754	1.551.438	20.194	43.406	1.324.878	1.283.609	41.269
<b>Δ% 2012/2013</b>	<b>-3,4</b>	<b>-4,4</b>	<b>-4,3</b>	<b>-4,1</b>	<b>8,4</b>	<b>-19,1</b>	<b>-1,6</b>	<b>-2,0</b>	<b>14,7</b>

Δ% = Diferença percentual

Fonte: IPEA – Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, 2013, elaborado pela autora.

Além do declínio considerável de matrículas, o Ministério da Educação pouco investiu em recursos no campo da EJA comparando os anos de 2012 e 2013, no que se refere aos gastos nas seguintes ações: a) *apoio à alfabetização e à educação de jovens e adultos* (-34,5%) e b) *concessão de bolsa para equipes de alfabetização* (-33,9%). Neste último item, fazendo um paralelo com a ação *concessão de bolsas de apoio à educação básica*, há uma diferença exorbitante de investimento que alcançou uma variação positiva no período de 89,5% (IPEA, 2015, p. 188).

Por via do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) o governo apóia financeiramente os municípios e Unidades da Federação (UFs) buscando oferecer vagas em classes de alfabetização e nos ensinos fundamental e médio. Entretanto, como foi comentado, os

recursos foram reduzidos nessa área provocando um distanciamento ainda maior de jovens e adultos ao retorno do processo de escolarização.

A respeito dos investimentos para o programa de “Elevação da escolaridade e qualificação profissional no Programa Projovem Urbano e Campo”<sup>28</sup>, os gastos também sofreram drástica diminuição totalizando um declínio de 71,7% de 2012 para 2013 (IPEA, 2015, p.188). Esse dado corrobora a redução do número de matrículas de 19,1% nesta modalidade escolar, como apresentado na Tabela 3.

O decréscimo de 324,9 mil matrículas no ensino médio para o público da EJA tem relação com a conseqüente diminuição do número de matriculados no ensino fundamental, contabilizando 919,2 mil (Tabela 3). Ainda sobre o ensino médio, outra questão apontada no gráfico 2 refere-se à média de anos de estudo dos jovens entre 18 e 29 anos que chega a 9,8 anos implicando numa baixa ascensão no ensino médio.

Destarte, conforme apresentaram o IPEA e IBGE (via PNAD, 2013) somente 58% da população nessa faixa etária concluem o ensino médio (IPEA, 2015, p. 204). Isso significa que uma fração considerável da população jovem e adulta sofre restrições para alcançar oportunidades educacionais e concluírem a educação básica.

Conforme sinaliza o recente Boletim<sup>29</sup> do IPEA (2015, p. 211-212):

[...] o combate ao analfabetismo e a educação de jovens e adultos como um todo parecem fora da agenda prioritária do MEC e do governo federal. Uma política com maior capacidade de enfrentar o problema demanda um nível de articulação para além da Secadi<sup>30</sup>, envolvendo as demais secretarias do MEC, outros ministérios e entes federados; aumento de recursos orçamentários, infraestrutura; mobilização social e empenho do governo federal, em uma ação coordenada com envergadura talvez similar aos esforços bem sucedidos dos últimos anos para o combate à fome e à extrema pobreza.

O que chama a atenção na tabela 3 é a evolução (tímida) de matrículas tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio integrado à educação profissional. O crescimento de matrículas entre 2007 e 2011 e, posteriormente, uma estabilidade que se manteve entre 2012 e 2013 têm relação com o aporte legal por via do Decreto n. 5840, de 2006, que trata da

<sup>28</sup> O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, conforme apresentado no portal do MEC, tem por objetivo elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania.

<sup>29</sup> 23º Boletim Políticas Sociais: Acompanhamento e análise (BPS), publicado em 2015.

<sup>30</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

implantação do PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.

O PROEJA prevê a oferta de cursos e programas que deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos e poderão ser articulados das seguintes formas: “I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores [...] e II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante [...]” (BRASIL, 2006b, p. 1).

Os cursos do PROEJA são ofertados principalmente pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, de cuja oferta os IFETS – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são os principais provedores, podendo ser oferecidos simultaneamente nas redes estaduais, municipais e entidades do “Sistema S”<sup>31</sup>.

Considerando que quantitativamente os números são pouco expressivos, em relação à demanda potencial para o PROEJA, há de se reforçar que esta política é uma iniciativa inovadora que visa à construção de um campo de conhecimento específico que almeja a formação integral do educando.

Esse tipo de formação contribui para “[...] a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade dos estudos” (BRASIL, 2006b, p. 35). A oferta do PROEJA deve proporcionar a formação de cidadãos-profissionais que compreendem a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho. Com isso, sua atuação na sociedade poderá ser em busca da transformação conforme os interesses da coletividade, principalmente os interesses da classe trabalhadora.

Dessa forma, a especificidade do PROEJA como campo de conhecimento requer investigações que envolvam conhecer “as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores; o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, [...]” (BRASIL, 2006b, p. 35-36), vislumbrando um novo fazer pedagógico para avançar na luta pela ampliação desta oferta de ensino.

No próximo capítulo desta dissertação, trataremos de analisar a historicidade do PROEJA no cenário de sua criação, os desafios encontrados no percurso e as discussões

---

<sup>31</sup> Para Grabowski (2005 *apud* MOURA, 2006), integram o Sistema “S”: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SESI – Serviço Social da Indústria, SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESC – Serviço Social do Comércio, SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes, SEST – Serviço Social dos Transportes, SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo e SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

acadêmicas sobre o acesso e permanência dos estudantes, com vistas à consolidação do direito à educação.

## **CAPÍTULO 2 - HISTORICIZAÇÃO DO PROEJA: TRAÇADOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA**

Uma das estratégias de intervenção governamental são as chamadas políticas públicas. Para a análise e avaliação de determinada política pública, alguns fatores devem ser apreciados, entre eles estão: a concepção de Estado que é estabelecida em determinado tipo de sociedade e qual período histórico está sendo considerado.

Na perspectiva de Celina Souza (2006, p. 26), a política pública é compreendida como o campo do conhecimento que busca, de maneira simultânea, “colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. Neste caso, o planejamento e criação de políticas públicas resultam no desenvolvimento de ações por intermédio da autoridade do Estado que envolvem a implantação de um projeto de governo, através de programas e ações com vistas a produzir alterações e resultados na sociedade.

Segundo Höfling (2001, p. 31), as políticas públicas são de responsabilidade do Estado, visando “[...] à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais”.

Considerando o surgimento das políticas públicas sociais, estas ocorrem a partir dos conflitos inerentes a relação capital e trabalho, que despontou com o desenvolvimento das revoluções industriais, e apresentou-se como demanda social nos movimentos populares durante o século XIX, como forma de pressionar o Estado a dar respostas sobre as desigualdades estruturais que se consolidavam nos países.

As políticas sociais são determinadas pelo modelo de proteção social ordenado pelo Estado. No caso da educação, esta se configura como uma política pública de cunho social de um tipo particular de Estado que pode assumir variações, conforme características de determinado país.

Na estruturação e implementação de uma política pública educacional é necessário considerar algumas dimensões, que segundo Azevedo (2001, Prefácio à segunda edição XV) envolve

as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva a própria educação; as

práticas de acomodação ou de resistências forjadas nas instituições que as colocam em ação, sejam nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas.

Considerando os apontamentos acima, a análise da construção da política pública de ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de jovens e adultos, conforme prescreve a proposta do PROEJA, aponta para a reflexão sobre a realidade contextual e histórica em que foi produzida e em que condições [objetivas, subjetivas e materiais] se encontram os sujeitos sociais envolvidos nesse processo.

## **2.1 Dissonância x confluência entre Educação Básica (EB), Educação Profissional (EP) e Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

É fato que ao longo da história da educação brasileira, a relação entre educação básica e educação profissional está marcada pela dualidade e pela funcionalidade exercida pela educação ao projeto de desenvolvimento econômico do país. Essa dualidade é uma marca histórica, que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 32):

se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados.

Na década de 1940, o dualismo na educação toma forma na instituição das leis orgânicas do ensino. Conhecidas como “Reformas Capanema”, as leis promulgadas no Estado Novo e instituídas pelo então ministro Gustavo Capanema “foram marcadas pela contraposição entre ensino secundário destinado às elites condutoras e ensino profissional voltado para o povo conduzido” (SAVIANI, 2000, p. 2). Nesse caso, as elites tiveram acesso aos cursos médio de 2º ciclo, científico e clássico, que preparavam os estudantes para os cursos superiores. Enquanto para os trabalhadores, a formação profissional de 2º ciclo inviabilizava o acesso ao ensino superior.

Foi nesse período que o “Sistema S”<sup>32</sup> foi criado, enquanto um sistema privado que ofertava a formação profissional para os trabalhadores do comércio e da indústria. Em período de crescimento e desenvolvimento produtivo no país, justificava-se a necessidade de formação de mão de obra qualificada para atender às demandas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho. O sistema público também passa por mudanças quando, em 1942, transforma as escolas de artes e ofícios em escolas técnicas federais.

Desde então, o mundo produtivo já estabelecia a dualidade estrutural quando indicava dois caminhos: “[...] um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada” (KUENZER, 2009, p. 29).

No período da década de 1950, com as leis de equivalência e posteriormente com a LDB de 1961, os ensinos secundário e técnico se estabeleceram. Foi então que os estudantes oriundos do ensino técnico tinham a possibilidade de se candidatar ao ensino superior.

Durante o processo de euforia do “milagre econômico” (1968 a 1973) no Brasil, criou-se no país uma expectativa de desenvolvimento industrial que indica a necessidade de demanda por mão de obra profissional de nível técnico, visando a atender o regime capitalista. O governo brasileiro seguindo acordos firmados com a USAID – *United States Aid International Development*, visando a ampliar o número de matrículas nos cursos técnicos exigidos pelo mercado de trabalho e promovendo a formação de mão de obra acelerada – conforme as orientações internacionais – gerou um aumento da procura de empregos, que conseqüentemente provocou maiores exigências no nível de escolaridade enquanto forma de seleção dos empregadores. Portanto, surge a demanda pelo ensino superior que foi confirmada pela reforma universitária ocorrida em 1968 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 33).

A Lei n.º 5692/1971 teve a intenção de substituir a dualidade pela determinação da profissionalização compulsória do Ensino Médio, gerando dessa forma, uma trajetória única, que atenderia à demanda por técnicos e conteria a pressão pelo ensino superior. Entretanto, na prática houve não só resistências da comunidade escolar com a implantação do ensino profissional na escola que oferecia o ensino tradicional preparatório para os candidatos ao

---

<sup>32</sup> SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942), SESI – Serviço Social da Indústria (1946), SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946), SESC – Serviço Social do Comércio (1946).

nível superior, mas também entraves burocráticos e resistências por parte das instituições de formação profissional, que foram sendo realinhadas por intermédio do parecer CFE (Conselho Federal de Educação) n. 76/75 e da Lei n. 7044/1982, desarticulando a normatização anterior.

Um novo dualismo se apresenta nesse contexto, diferentemente do período anterior à LDB, de 1961.

A marca desse dualismo não está mais na impossibilidade de aqueles que cursavam o ensino técnico ingressarem no ensino superior, mas sim no plano dos valores e dos conteúdos de formação. No primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o ensino superior. No segundo caso, enquanto a Lei n.º 5692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei n.º 7044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não-profissionalizantes às 2200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 34).

Considerando a realidade das escolas técnicas federais, a Lei n.º 7044/82 promoveu de certa maneira, uma valorização da formação oferecida nestas instituições, que tinham a função de ofertar o ensino profissionalizante de 2º grau, e construíam um reconhecimento social pelo trabalho de qualidade que era desenvolvido, sem maiores questionamentos.

O intenso movimento social que surgiu na década de 1980 com vistas à transição democrática defendia o direito à educação pública, laica e gratuita. O debate a respeito da educação básica foi por um tratamento igualitário baseando-se na relação entre a prática social e o trabalho enquanto princípio formativo, tendo por horizonte a politecnia<sup>33</sup>.

O ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 36).

---

<sup>33</sup> Segundo Saviani (2003, p. 140), a politecnia tem por referência o “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. Diferentemente, do que se propõe o ensino do 2º grau profissionalizante, na qual a profissionalização é “[...] entendida como um adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto de processo produtivo” (SAVIANI, 1997 *apud* RAMOS, 2009, p. 44).

Nesta perspectiva, uma nova LDB foi formatada sinalizando o resgate a função formativa da educação, na qual o ensino médio, entendido como etapa final da educação básica, compreenderia o mínimo de 2400 horas e o ensino profissional seria acrescido a esse mínimo com a proposta de preparar o estudante para as profissões técnicas. Não obstante, essa proposta foi alterada e o texto final aprovado em 1996, com o estabelecimento da lei n. 9394/1996, formalizando os interesses do poder governamental dirigido por Fernando Henrique Cardoso (FHC) e retomando a dualidade estrutural que persiste na história da educação profissional brasileira.

Na análise de Moura (2010, p. 71), a LDB de 1996 apresenta um texto “minimalista e ambíguo”, com uma estrutura dividida em dois níveis: educação básica e educação superior, deixando de fora dessa divisão a educação profissional. “Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação *regular* brasileira” (MOURA, 2010, p. 71), sendo considerada como uma modalidade.

Essa condição da educação profissional pronunciada na LDB de 1996 indica tanto uma possível articulação com o ensino médio, bem como o descompromisso em desarticular essa relação. Para o autor, o texto da nova LDB foi propositalmente pensado com o objetivo de separar o ensino médio e a educação profissional. Essa constatação vai ao encontro do que indicava o conteúdo do Projeto de Lei - PL 1603 que tramitava no Congresso e encontrou inúmeras bases de resistências<sup>34</sup>. No texto da PL 1603, havia explícitos os desejos do governo que foram estrategicamente delineados no Decreto n. 2208/1997 e na Portaria n. 646/1997, cujas orientações se confrontaram com a proposta inicial formatada para a integração entre o ensino médio e educação profissional.

O aparato jurídico que foi instituído no Governo FHC proibiu a formação integrada do ensino médio, e não somente, mas regulamentou “[...] formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 25), como é o caso da experiência do Plano Nacional de Formação Profissional – PLANFOR (1995 a 2002) e do Plano Nacional de Qualificação (2003), que seguiram à risca as orientações neoliberais, no bojo das políticas educacionais compensatórias.

Rummert et al. (2013) fazem uma análise crítica do cenário educacional brasileiro no período dos anos 1990 até os dias atuais. As autoras sinalizam que o conjunto de programas

---

<sup>34</sup> As resistências ocorreram dentro do próprio Congresso Nacional por correntes políticas contrárias ao que o governo estava propondo, resistências por parte da comunidade acadêmica envolvida com estudos no campo da educação e do trabalho, as ETFs e CEFETs, e as entidades sindicais. (MOURA, 2010).

que são oferecidos para elevação de escolaridade, formação profissional e certificação é encoberto pela fragmentação e multiplicidades de vertentes formativas que produzem o que elas chamam de “dualidade de novo tipo”. Essa dualidade de novo tipo refere-se à intencionalidade burguesa traduzida na desresponsabilização do Estado em produzir a “democratização do acesso” a diferentes vias formativas no que tange à classe trabalhadora, sem a preocupação com a universalização das “[...] condições de permanência e sucesso nem padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica” (RUMMERT et al., 2013, p. 724), perpetuando a fragmentação e destituição de direitos.

Não obstante, as autoras sinalizam que, no âmbito da totalidade em que pese a história da educação brasileira, os embates político-ideológicos se fazem presentes, assim como as diferentes formas de resistência que “[...] operam num cenário de correlações de forças, que embora bastante desfavorável, apontam para a construção de alternativas que visam à educação integral da classe trabalhadora” (RUMMERT et al., 2013, p. 736).

Nesse sentido, a luta e participação incisivas da sociedade civil, juntamente com educadores progressistas que buscavam e lutaram pela revogação do Decreto n. 2208/97, tiveram como resultado o Decreto n. 5154/2004, num momento que se pode dizer de profunda crise do ensino médio. De forma geral, o Decreto n. 5154/2004 surge com a proposta de “[...] superação da dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica ou formação instrumental (para filhos da classe operária) versus formação acadêmica (para os filhos da classe média-alta e alta)” (MOURA, 2010, p. 75) de uma orientação para o novo ensino médio, numa vertente dirigida não só aos recém concluintes do ensino fundamental como também ao público da EJA.

A partir de então, criam-se novas possibilidades de construção de políticas públicas de integração da educação básica com a educação profissional que podem ser organizadas por áreas profissionais e articuladas aos eixos da educação, trabalho, emprego, ciência e tecnologia. As instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os sistemas estaduais de ensino ficaram incumbidas de oferecer gradativamente e de forma planejada o ensino médio integrado à educação profissional de maneira abrangente e cooperativa, visando a atender aos demandatários da política.

Conforme sinalizaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a intenção é que a oferta de cursos e etapas sejam planejadas com base em itinerários formativos visando a superar as políticas fragmentadas e descontínuas de formação profissional que em nada atendiam os trabalhadores, tanto no que diz respeito ao exercício profissional quanto no seu prosseguimento dos estudos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 40).

Resgatando a dívida histórica de parcela considerável da população jovem e adulta que não concluiu a educação básica na idade dita regular, bem como de um número expressivo daqueles que não possuem formação profissional e foram cerceados desse direito, com o Decreto n. 5154/2004, outros embates e enfrentamentos se consolidam no cenário nacional visando a contemplar essa demanda social pulsante que está presente na realidade brasileira. Surge, então, a proposta do PROEJA, que anuncia novos rumos e desafios vislumbrando promover o atendimento do público da EJA via acesso diferenciado, permanência e conclusão dos cursos com qualidade.

## **2.2 A proposta do PROEJA e seus meandros constitucionais**

A criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA aconteceu no ano de 2005, como *inédito viável*<sup>35</sup> que emerge da necessidade de atendimento a um contingente representativo de jovens e adultos acima de 18 anos que não possuem escolaridade básica.

Num primeiro momento, na perspectiva de minimizar as desigualdades sociais e fortalecer a cidadania, o PROEJA se apresenta enquanto um programa governamental, durante o período do 1º mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2004-2007), e se propõe a transformar-se em política pública em atendimento aqueles que foram excluídos do sistema educacional ou não tiveram acesso na idade denominada regular.

O percurso original para construção do PROEJA ocorreu num cenário conflituoso, o qual envolvia a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) ligada ao Ministério da Educação (MEC) e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Primeiramente, a Portaria n. 2080/2005, de 13 de julho de 2005, estabelece para as antigas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. Além disso, a Portaria estipulou os percentuais de vagas que deveriam ser destinadas a estes cursos tomando como

---

<sup>35</sup> Categoria utilizada por Paulo Freire, “[...] o “inédito-viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade [...]. Como algo “percebido” e “destacado” da vida cotidiana, o “percebido-destacado” que não podendo e não devendo permanecer como tal passa a ser um tema-problema que deve e precisa ser enfrentado, portanto, deve e precisa ser discutido e superado”. Autores como Moll (2010), Santos (2010) e Paiva (2012) indicam que o PROEJA se apresenta enquanto política pública nesse viés categorizado por Paulo Freire.

referência o ano de 2005. Conforme o documento, 10% do quantitativo de vagas deveriam ser ofertados para esta modalidade em 2006 e 20% em 2007.

Esta Portaria causou certo desconforto, pois legalmente um decreto tem maior representatividade do que uma portaria. Naquele momento, estava em vigor o Decreto n. 5224/2004, que dispunha sobre a organização dos CEFETs, indicando que essas instituições são “detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2004a, p. 1). Nesse contexto, foi necessária uma negociação, através da qual rapidamente se instituiu um novo Decreto (n. 5478/2005) na tentativa de solucionar o problema da hierarquia das normas.

No mesmo período, a SETEC/MEC se propôs a realizar oficinas pedagógicas com os gestores dos IFETs de todo o país para uma capacitação a respeito da implantação do PROEJA em suas respectivas instituições. No entanto, o resultado desse trabalho foi um levantamento de análises e reflexões críticas a respeito do conteúdo e formas de implantação do programa provenientes dos representantes da Rede Federal de Educação Profissional e tecnológica - EPT. Além disso, intelectuais do meio acadêmico e atores sociais também fizeram apontamentos que sinalizaram para a nova equipe da SETEC um reordenamento sobre as ações do PROEJA no âmbito nacional.

A primeira iniciativa foi a construção do Documento Base<sup>36</sup> (BRASIL, 2007) do PROEJA que aponta as diretrizes, concepções e princípios desta política pública. A partir desse momento, o Decreto n. 5478/2005 é revogado e substituído pelo atual Decreto n. 5840/2006 (BRASIL, 2006b), que regulamenta legalmente o PROEJA apresentando novas possibilidades e mudanças consideradas importantes para a política. Segundo Moura e Henrique (2007, p. 22), destacam-se as seguintes alterações:

[...] a ampliação das cargas horárias dos cursos (o Decreto n. 5478/2005 estabelecia cargas horárias máximas para os cursos e, contrariamente, o Decreto n. 5840/2006 fixou limites mínimos, deixando a definição da carga horária a ser adotada em cada curso para o âmbito da autonomia da instituição ofertante); b) a ampliação dos espaços educacionais em que o PROEJA pode ser oferecido (o Decreto n. 5478/2005 limitava a oferta à Rede Federal de EPT, ao passo que o Decreto n. 5840/2006 incluiu as instituições públicas estaduais e municipais de educação também como espaço para as ofertas do PROEJA; c) a ampliação da abrangência do Programa (o Decreto n. 5478/2005 limitava o PROEJA ao ensino médio,

---

<sup>36</sup> “Esse documento foi levado à consulta pública e mais dois outros documentos-referência foram produzidos: um abordando a formação inicial e continuada, portanto tratando de sua implementação nos anos finais do ensino fundamental, e outro abordando a educação indígena, por demanda específica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação” (MOLL, 2010, p. 133).

enquanto o Decreto n. 5840/2006 inclui o ensino fundamental), englobando toda a educação básica.

Na perspectiva de Paiva (2012), a alteração do decreto teve êxito no que tange ao desenho da política pública voltada para a EJA em sintonia com o EP. Para a autora, a concepção teórica traçada no documento legal que norteia o PROEJA foi produzida por profissionais engajados com os campos em questão (EJA e EP) aproximando-os em sua essência. Outro aspecto importante é a projeção inovadora no sentido da politecnicidade, abandonando a ideia de formação profissional para o mercado de trabalho. O currículo integrado forma outro elemento inovador no traçado da política, que difere do somatório de dois currículos independentes (técnico e propedêutico). Outra questão prevista no aparato jurídico da política é a formação (especialização *lato sensu*) de professores/educadores da Rede Federal e demais instituições públicas capacitando o público-alvo para atuar no PROEJA. Por último, a possibilidade de realização de pesquisas *stricto sensu*<sup>37</sup> investigando a implantação, implementação e avaliação do programa em nível nacional. (PAIVA, 2012, p. 50).

O movimento instituinte deflagrado pelo PROEJA provocou outras ações, dentre elas a modificação na LDB em seu artigo 37, parágrafo 3º, que garante que “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”. Essa alteração foi viabilizada pela Lei n.º 11741/2008, que reorienta a LDB no sentido de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Destarte, a Lei n. 11892/2008 garante a oferta de, no mínimo, 50% das vagas oferecidas pelas Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para os cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na modalidade integrada, para os concluintes do ensino fundamental e sujeitos oriundos da educação de jovens e adultos.

As reformulações no âmbito jurídico que sucederam o surgimento do primeiro amparo legal sobre o PROEJA se anunciam num contexto político-ideológico contraditório conforme já assinalado anteriormente. Entretanto, mesmo encontrando limitações que se estabelecem por conta de um projeto societário de cunho excludente e subordinado no país, Rummert (2007, p. 45) pondera que o PROEJA “constitui uma iniciativa que, a ser levada adiante, pode possibilitar alguns avanços no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores”,

---

37 “O Acordo de Cooperação PROEJA/Capes – SETEC, edital Capes 03/06, instituiu linha de financiamento para formação de redes de cooperação acadêmica no país, constituindo núcleos de pesquisa sobre o PROEJA, por meio da concessão de bolsas de mestrado e doutorado” (MOLL, 2010, p. 133).

principalmente se forem “assumidas” efetivamente pelas Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

### 2.3 Desafios do PROEJA com vistas a sua consolidação

A confluência dos campos da educação de jovens e adultos, educação básica e educação profissional constitui um dos principais desafios para estabilizar o PROEJA enquanto política pública. O diálogo entre essas dimensões é uma iniciativa inovadora no percurso educacional brasileiro, tanto no nível fundamental quanto no nível médio. Para Jaqueline Moll (2010, p. 134), essa aproximação significa “[...] produzir um campo epistemológico, pedagógico e curricular novo” na perspectiva da reflexão e relação com a prática educativa e política.

O diálogo entre as instituições envolvidas com essa iniciativa de integração entre EJA, EB e EP deverá ser estimulado. Dentre elas estão: a Rede EPT, os sistemas estaduais e municipais de ensino e as instituições ligadas ao “Sistema S” que poderão consolidar itinerários formativos na tentativa de possibilitar maior oferta qualificada de oportunidades educacionais que atendam a demanda potencial de jovens e adultos.

Nesse sentido, Frigotto (2010, p. 39) defende a criação de um:

Sistema ou Subsistema Nacional de Formação/Qualificação Profissional, como política pública, articulando as múltiplas redes existentes e vinculado às diferentes demandas do processo produtivo, à política de criação de emprego e renda e, no contexto que ainda nos encontramos, à política pública de educação de jovens e adultos.

Entretanto, em curto prazo, determinadas formas de redimensionamento são emergentes para que o PROEJA se estabeleça sobre os princípios que norteiam sua ação. Isso significa assumir ideologicamente novos rumos institucionais, dentre eles, Moll (2010, p. 135, grifos nossos) destaca os seguintes:

a) *dos modos de acesso às instituições de ensino*: o retorno à escola não é uma tarefa simples para quem já deixou de ser estudante há muito tempo ou que saiu por ver expectativas exauridas e sonhos frustrados. É preciso trazer esses estudantes de volta a escola, facilitando as formas de acesso. No caso das instituições federais de educação profissional, ciência e tecnologia (IFETS), é preciso modificar o consagrado e praticado processo de vestibular [...] Trata-se de derrubar as barreiras que dificultam a aproximação desses estudantes com a escola; b) *dos mecanismos de permanência*: não há como imaginar que o acesso garantirá a permanência, por isso há que se prever estratégias para manutenção da continuidade da trajetória escolar [...]; c) *da*

*relação do ensino com o sucesso escolar e a garantia da aprendizagem:* entrar, permanecer e aprender implicam uma mudança de fundo, uma mudança no olhar do professor na direção dos estudantes para superação da profecia que se “autorrealiza” e que reproduz no cotidiano da sala de aula olhares, falas e gestos que dão conta da descrença do professor em relação aos estudantes e a sua capacidade de aprender.

No caso do currículo integrado, este se constitui como um “desafio estrutural” para a ação afirmativa do PROEJA. A construção dessa proposta inovadora que se apresenta para o ensino médio técnico integrado não se detém ao somatório de conteúdos e/ou cargas horárias de disciplinas, mas vai além e demonstra uma relação com aspectos ligados ao trabalho, tecnologia, ciência e cultura.

As orientações para construção do currículo<sup>38</sup> integrado, segundo Ramos (2010, p. 53), envolvem partir:

da compreensão do processo de produção da área profissional como uma realidade concreta que precisa ser investigada e conhecida em suas múltiplas dimensões – histórica, econômica, ambiental, social, política, cultural –, além da dimensão propriamente científico e técnico-procedimental.

Nesse viés, os conhecimentos gerais e profissionais devem formar uma unidade cuja qual a organização formal do plano de curso poderá ser em disciplinas, projetos ou outros, tendo o aspecto do trabalho enquanto princípio educativo como sua base fundante para integração das disciplinas.

Outro desafiante aspecto que permeia os objetivos do PROEJA é o atendimento a um público diversificado e heterogêneo. São homens e mulheres, trabalhadores e desempregados, jovens, adultos e idosos, estudantes com trajetórias escolares descontínuas, sujeitos com experiências de fracasso escolar ou que buscam resgatar o “tempo perdido”, estudantes que foram privados de direitos sociais, indivíduos que almejam novas oportunidades na vida. Para Lima Filho (2010, p. 115 *apud* MARON, 2009), esse público plural necessita “[...] ser acolhido pela escola e integrados como sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem e não simplesmente como objetos de uma ação educativo-formativa”. Evitando, inclusive, novos processos de exclusões.

Segundo Moll (2010, p. 136), “[...] a complexidade desses desafios requer a combinação da ação, do saber e da vontade de professores(s) e gestores(as), como sujeitos de

---

<sup>38</sup> Segundo Machado (2010, p. 94), o currículo é “[...] uma prática socialmente construída e historicamente formada. Ele envolve o conjunto de experiências planejadas proporcionadas pela escola tendo em vista a concretização dos objetivos da aprendizagem. Não é algo estático, vinculado somente a conhecimentos que se deseja transmitir. Envolve, também, práticas políticas e administrativas, condições estruturais, materiais e a formação de educadores”.

uma história cotidiana, para construir a afirmação do PROEJA, como pedagogia e como política”.

A postura da escola/instituição que se propõe a ministrar essa oferta de ensino tenderá a ressignificar suas práticas cotidianas, com vistas à qualidade da educação oferecida aos jovens e adultos que estão incluídos nesse processo.

Por ser considerada uma iniciativa pioneira (LIMA FILHO, 2010, p. 114), o PROEJA requer o atendimento de necessidades nos aspectos infra estruturais, de práticas pedagógicas e metodológicas para formação de professores que se encontra em construção. “É preciso considerar a necessidade de fazermos o caminho, caminhando” (MOLL, 2010, p. 138).

Conforme orienta o Documento Base (BRASIL, MEC, 2007), a formação inicial e continuada dos professores e gestores para atuar no PROEJA é ponto estratégico para materializar os objetivos da política em questão. Na perspectiva de Paiva (2010, p. 64), a formação é considerada como ato político, num novo campo epistemológico em construção. Portanto, significa “o lugar da crítica e da produção permanente de revisionamentos sobre projetos curriculares e sobre formas de conceber cursos e abordagens teórico-metodológicas”, produzindo e modificando os sujeitos e as práticas sociais e pedagógicas.

A definição da trajetória e formas de enfrentamentos para assumir esses desafios está mediada e condicionada à realidade dos sujeitos envolvidos nesse processo – professores, estudantes, gestores, funcionários – pelos recursos disponíveis, mas principalmente pela vontade de participação e diálogo da comunidade escolar com vistas a assumir essa política pública, que pressupõe comprometimento e adesão dos pares, considerando as singularidades do contexto educacional e institucional.

A dualidade estrutural que se fez presente ao longo da história da construção das políticas educacionais no Brasil provocou o aumento das condições de desigualdade e processos de exclusão que hoje podem ser traduzidas nos seguintes resultados: “o analfabetismo jovem e adulto que ainda persiste no país, a profunda assincronia idade-ano escolar, os altos índices de repetência e saída espontânea da escola” (MOLL, 2010, p. 137). Essas são expressões problematizadas socialmente, na qual as políticas públicas, como o caso do PROEJA, surgem para dar conta dos carecimentos e necessidades oriundos da sociedade, que é percebida como uma exigência ético-política em função da “dívida” estabelecida pelos déficits da oferta de educação no país.

## 2.4 Considerações sobre a tessitura de pesquisas do PROEJA

Com base no panorama da construção recente do PROEJA enquanto política pública identificou-se que variados temas de pesquisas foram traçados e se tornaram objetos de investigação desde seu surgimento. Por conta do estabelecimento de convênio de fomento no âmbito do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA-CAPES/SETEC, por via do Edital n.º 03/2006, centenas de trabalhos foram realizados e publicados.

No caso dos cursos de especialização PROEJA oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, (conforme previsto no Documento Base do PROEJA – BRASIL, 2007, p. 60) foram registradas 11.433 matrículas de educadores, gestores e técnicos administrativos entre 2006 e 2009 (MACHADO, 2011, p. 700), o que implicou uma vasta produção de artigos, publicações em livros e TCCs (Trabalhos de Conclusão de Curso) em todo território nacional.

A partir de um mapeamento e seleção no portal do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pesquisando a palavra “PROEJA” no título dos trabalhos, foi encontrado um total de 118 produções entre teses de doutorado (17) e dissertações de mestrado (101), defendidas entre 2011 e 2012<sup>39</sup>. Ampliando esse rastreamento, consultou-se também o portal <[www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)>, no qual foram encontradas 22 dissertações de mestrado defendidas entre 2009 e 2010.

Na realização da revisão bibliográfica do material disponibilizado e selecionado, utilizamos a leitura exploratória dos resumos das pesquisas. Identificamos que os principais temas de pesquisa abordados nas produções foram: análise e avaliação da política educacional (PROEJA); formação de professores; integração curricular da EB, EP e EJA; relação entre educação e trabalho; práticas de ensino e práticas pedagógicas; diversidade sociocultural do perfil discente<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> O período em questão (2011-2012) não foi escolhido pela pesquisadora. No momento da pesquisa no portal, a CAPES tinha publicado uma nota a respeito da disponibilização das produções no qual naquele momento passava por análise das informações que impediram a pesquisa por um período mais amplo que interessava a pesquisadora (2007-2015). A nota informativa da CAPES estava disponibilizada no endereço: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

<sup>40</sup> As investigações científicas cujos temas de pesquisa tiveram menor incidência foram: avaliação da aprendizagem; arranjos produtivos; educação no campo; relação juventude e EJA; aspectos contributivos das TICs; relação entre o saber e trabalho; análise comparativa de programas FIC – Formação Inicial e Continuada; práticas de leitura e escrita; avaliação de material didático e egressos do PROEJA. Algumas destas problematizações citadas tiveram ligação com os principais temas de pesquisa arrolados acima, porém consideramos pertinente detalhar para indicar novas pesquisas pela escassez das abordagens, caso seja interesse do leitor.

Quando direcionamos nosso foco de revisão para a questão do *acesso e permanência escolar* dos estudantes nos cursos do PROEJA, encontramos pesquisadores que buscaram investigar os fatores, causas e motivos da evasão (ALMEIDA, 2009; VIEIRA, 2009; ANDRADE, 2011; OLIVEIRA, 2011; ROCHA, 2011; MOREIRA, 2012; ARAÚJO, 2012; SILVA, 2012), indicando como necessário desvelar questões relacionadas com as trajetórias inconclusas dos estudantes após o ingresso nos cursos e identificação dos motivos das desistências, bem como apontar possíveis caminhos e “soluções” para os problemas levantados junto à comunidade escolar (estudantes, professores, gestores e técnicos).

A respeito desta opção epistemológica escolhida para tratar do acesso e permanência escolar pelo viés da evasão, podemos relatar que se trata de um tipo de abordagem que quando está relacionada à questão da EJA, se constituiu, ao longo dos anos, como um fato característico e real nos programas, projetos e cursos oferecidos a esses sujeitos que, em idade regular, não conseguiram concretizar sua escolarização e retornam à escola em busca de novas oportunidades, mas por motivos diversos, evadem. Segundo os pesquisadores, devido ao número significativo de alunos que evadem, tornou-se um problema de pesquisa.

No caso da EJA/PROEJA, um aspecto a se considerar é o fato de que o termo da evasão pode ter se tornado um discurso saturado, ao invés de uma noção capaz de refletir propositivamente sobre as saídas e retornos à escola por parte de jovens e adultos. Essa possibilidade é melhor percebida quando Carmo e Carmo (2014) encontram 31 publicações acadêmicas sobre o tema “permanência escolar”. Ao compararem o número de trabalhos sobre o tema “evasão” ou “fracasso escolar” encontraram em torno de 1.000 (mil) publicações no período compreendido entre 1996 e 2007 (BRAGANÇA, 2008 *apud* CARMO; CARMO, 2014).

Nesse sentido, por um lado, questiona-se a ainda atual “ênfase” científica sobre a expressão “evasão escolar”. Por outro lado, aponta-se a iniciativa de pesquisadores que apostaram na discussão sobre a permanência escolar, mesmo que timidamente, como um possível caminho para “[...] sair do círculo vicioso das explicações ‘saturadas’ sobre a evasão” (CARMO; CARMO, 2014, p. 6).

Carmo e Carmo (2014, p. 30) acreditam que, mesmo com um número “incipiente” de trabalhos acadêmicos sobre a permanência escolar, este vem se formatando enquanto “símbolo de mudança na forma de pesquisar sobre jovens e adultos nos meios populares”.

Nesse movimento, a seleção de produções direcionadas para tratar do PROEJA, com recorte para o tema *acesso e permanência escolar*, indicou que outros pesquisadores se detiveram aos aspectos que anunciaram as razões e sentidos da permanência do estudante nos

cursos (KLINSKI, 2009; NORO, 2011; PEREIRA, 2012; ARRUDA, 2012). Tais pesquisas possuem uma dimensão epistemológica que aponta para um novo horizonte investigativo.

Em sua pesquisa, Klinski (2009) analisa o significado da permanência para os alunos já concluintes do ensino médio e que ingressaram numa turma do PROEJA no IF Sul-Rio-Grandense *campus* Charqueadas. Mesmo que neste estudo, o PROEJA não atenda prioritariamente seu público alvo (sujeitos oriundos do ensino fundamental), considerou-se que, para os ingressantes pesquisados suas razões pessoais e objetivos profissionais foram fundamentais para permanecerem no curso naquela instituição. Os alunos buscavam numa escola federal (considerada de qualidade), o que não encontraram na sua trajetória escolar anterior. “Os estudantes atribuem muito da qualidade do curso que realizaram aos seus professores, por serem muito qualificados e acessíveis” (KLINSKI, 2009, p. 138). Os laços de amizade constituídos também foram fatores determinantes para motivação e continuação do curso. Em sua conclusão, a autora expõe que “[...] o IF além de oferecer um ensino de qualidade, aquisição de novos conhecimentos e/ou a sua consolidação, possibilitou aos estudantes o acesso a outra escola pública e de qualidade, tudo isso aliado a boas condições de laboratório e infraestrutura” (KLINSKI, 2009, p. 139).

Noro (2011) em sua investigação “Gestão de Processos Pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência” descreve variados fatores que contribuíram para o ingresso e permanência dos estudantes no IF Sul-Rio-Grandense *campus* Sapucaia do Sul. Sua proposta, dita “otimista”, refletiu numa perspectiva de interpretação daqueles estudantes que “entram, permanecem e aprendem” ao longo do curso.

As contribuições mais expressivas para a permanência dos estudantes, segundo a pesquisadora foram “as estratégias constituídas para fortalecer a aprendizagem, como as aulas de reforço no horário de atendimento dos professores e os vínculos de colaboração e ajuda mútua entre os estudantes”. Para os discentes “a dedicação e empenho da maioria dos professores”, “a qualidade de ensino na rede federal de EPT assim como a organização do espaço escolar, e os recursos existentes” foram elementos que fortaleceram os vínculos para o aprendizado no interior da instituição (NORO, 2011, p. 155). Para finalizar, a autora expõe que a assistência estudantil disponibilizada aos estudantes – mesmo não sendo um aspecto determinante – favoreceu a permanência no curso.

Pereira (2011) faz menção a fatores que favorecem e dificultam a permanência dos alunos no IF Goiás *campus* Goiânia. Dentre os fatores de ordem individual para permanência dos estudantes, foram explicitados “perspectiva de aprovação no vestibular, melhores

condições de vida e de rendimento” além do “trabalho pedagógico realizado pelos professores” auxiliando no processo ensino-aprendizado (PEREIRA, 2011, p. 136).

Nesta pesquisa também foram apontados, como fator de permanência, aspectos de ordem institucional, como “o prestígio social” do IF, “a qualidade do trabalho docente” e o “acolhimento institucional”. Não sendo um elemento determinante, mas a bolsa-subsídio PROEJA é um fator que implica positivamente na permanência do alunado em Goiânia.

Arruda (2012) corroborou a discussão sobre acesso e permanência, abordando um “cenário positivo” de permanência do alunado do IFPB *campus* João Pessoa. Na voz dos estudantes, determinados fatores contribuíram para a sua permanência, tais como: “acolhimento na instituição; apoio familiar; apoio pedagógico; benefício de assistência ao estudante; conseguir um emprego melhor; desejo de dar prosseguimento aos seus estudos; incentivo por parte dos professores e a satisfação pessoal” (ARRUDA, 2012, p. 120), identificados enquanto elementos determinantes para mantê-los na instituição.

Tomando como referência as produções acadêmicas citadas, observa-se que a “conversão do olhar” mencionada por Mileto (2009), citando Bourdieu (2007), sobre o tema da permanência vem ganhando espaço no meio científico, mesmo que de forma independente, mas que pressupõe um caminhar investigativo que traça novos vieses relacionados diretamente com as estratégias, motivações e caminhos trilhados pelos sujeitos para permanecerem nos cursos da EJA/ PROEJA.

No caso da pesquisa que realizamos, fomos influenciados num primeiro momento, pelo objeto “sociomidiático”<sup>41</sup> (CHARLOT, 2007) da evasão. Entretanto, sem descartar essa análise, verificamos na revisão de literatura e nos movimentos dos quais participamos no interstício dessa investigação<sup>42</sup>, que os passos convergiam para que buscássemos de maneira mais direcionada entender os significados e razões que impulsionavam os estudantes do PROEJA a permanecer nos cursos, por entendermos que “perceber que o direito à educação de qualidade é um referente de interdiscurso que corresponde e se adéqua melhor à expressão “garantir a permanência” do que aquela que diz “reduzir a evasão” (CARMO; CARMO, 2014, p. 16).

---

<sup>41</sup> “Objetos do discurso social e de preocupação por parte da opinião pública, mas objetos que não estão de forma alguma claros para o pesquisador” (CHARLOT, 2007, Prólogo VII).

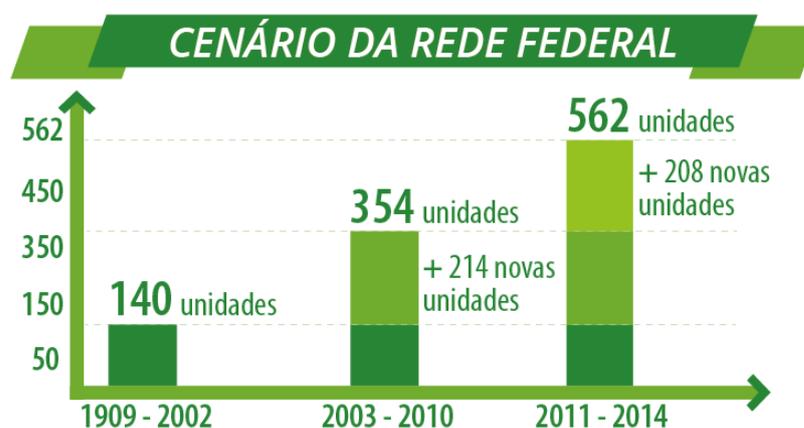
<sup>42</sup> Participei do “I Colóquio Nacional sobre Permanência Escolar: que qualidade de ensino para jovens, adultos e idosos?” (2014), do “II Colóquio Nacional sobre Permanência Escolar: por um plano de trabalho em rede interinstitucional e interdisciplinar” (2015) e “I Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos” (2015). Eventos organizados pelo OBEDUC/UENF que trataram com maior ênfase da temática “permanência escolar”.

### CAPÍTULO 3 – UMA QUESTÃO É O ACESSO... PERCURSOS E PERSPECTIVAS

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgem como uma política pública, cujo formato envolve uma nova institucionalidade. Para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais têm um papel social que assume uma singular identidade que representa “[...] uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade” (SETEC, 2008, p. 19).

Conforme informativo no portal do Ministério da Educação (MEC)<sup>43</sup>, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - RFEPT atingiu todos os estados brasileiros. Além da criação de 38 Institutos Federais, conta também com 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

O investimento federal na educação profissional e tecnológica ganhou visibilidade a partir do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), com a instalação de 214 novas unidades, e no Governo Dilma Rousseff (2011-2016), chegou ao total de 422 novas unidades escolares visando ampliar a oferta de vagas e fortalecer a Rede Federal (Figura 2).



**Figura 2** – Quantitativo de unidades escolares pertencentes a Rede Federal EPT  
Fonte: MEC, 2016.

Os Institutos Federais, passam a assumir, junto à sociedade, novos compromissos no sentido de atender a diversidade e estreitar laços com o território para construir práticas, envolvimento e participações do coletivo, valorizando aspectos locais e regionais de maneira mais democrática.

Nesse sentido:

<sup>43</sup> Disponível em: <<http://institutofederal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

[...] devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos. É imprescindível situá-los como potenciadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade (SETEC, 2008, p. 22).

Conforme explicitado na Lei n. 11.892, em seu Art. 7º, a criação dos IFs tem como principais objetivos:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; [...] VI - ministrar em nível de educação superior [...] (BRASIL, 2008).

No engajamento desta ação política, o PROEJA se apresenta integrante desta proposta ofertada pelos IFs. O Decreto n. 5840/2006 já indicava o atendimento a este público da EJA que historicamente não vinha sendo atendido de maneira equitativa pelas políticas educacionais e passa a ter o seu lugar “reservado” ou, pelo menos, deveria ocupá-lo em especial nos IFs, pois o direito à educação de jovens e adultos estava garantido em lei.

Considerando as especificidades da política do PROEJA explicitado no Capítulo 2 deste estudo, o acesso às vagas disponibilizadas precisaria ser analisado e observado pelas instituições que aderiram essa oferta pública, tendo em vista que o próprio Documento Base do PROEJA já delineia as concepções e princípios a serem apreciados e orienta as ações institucionais como um todo.

Historicamente, o sistema de acesso/ingresso aos cursos ofertados pelas Instituições da Rede Federal (Escolas Técnicas Federais, CEFETs e atualmente IFs) adotou o mecanismo de acesso via aplicação de provas objetivas de múltipla escolha nos processos seletivos, provocando altas taxas de seletividade social (COUTINHO, 2010). Entretanto, experiências de ações afirmativas inclusivas foram sendo adotadas por algumas instituições da RFEPT, com o objetivo de minimizar as desigualdades e processos de exclusão em curso. Tais ações afirmativas também tiveram como propósito fortalecer a democratização do acesso e culminaram com a aprovação da Lei de cotas (n. 12.711/2012) que garante um quantitativo de 50% das vagas destinado a estudantes oriundos de escolas públicas para ingresso em Universidades e Institutos Federais.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Este quantitativo é dividido entre a cota social (estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita) e cota racial (estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas).

Dessa forma, o contexto do acesso aos cursos do PROEJA no IFFluminense passou por reconstruções ao longo de sua implementação. Neste capítulo, será apresentado esse cenário de mudanças com o objetivo de analisar os aspectos dessa política na instituição, apresentando as características e particularidades dos editais dos processos seletivos do PROEJA realizados no período de 2007 a 2014.

### 3.1 O locus da pesquisa: caracterização do IFFluminense

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense), localizado no Estado do Rio de Janeiro, foi criado a partir da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que transformou o antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos (CEFET Campos) em IFFluminense conforme previsto no plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Em seu atual desenho territorial, o IFFluminense comporta 13 (treze) *campi*, sendo 6 (seis) situados na Região Norte<sup>45</sup>; 4 (quatro), na Região Noroeste<sup>46</sup>; 2 (dois), na Baixada Litorânea<sup>47</sup> e 1 (um), na Região Metropolitana<sup>48</sup> do Estado do Rio de Janeiro. Além dos *campi*, o IFFluminense possui, em sua estrutura funcional, o espaço da Reitoria, Centro de Referência, Polo de Inovação e 02 (dois) Pólos de Ensino a Distância – EaD (Figura 3).



**Figura 3** – Mapa do Território do Instituto Federal Fluminense  
Fonte: <<http://portal.iff.edu.br>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

<sup>45</sup> *Campus*: Campos Centro; Campos Guarus, Macaé, Quissamã, Rio Paraíba do Sul (UPEA) São João da Barra.

<sup>46</sup> *Campus*: Bom Jesus do Itabapoana, Cambuci, Itaperuna, Santo Antônio de Pádua.

<sup>47</sup> *Campus*: Cabo Frio, Maricá.

<sup>48</sup> *Campus*: Itaboraí (em construção).

Para além das construções e surgimento de espaços escolares, configurado nos universos dos *campi*, se institucionaliza uma nova missão:

formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento científico e tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade em geral, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social (IFFLUMINENSE, 2011, p. 19).

Sendo assim, o IFFluminense compromete-se com a comunidade escolar quando também propõe, enquanto objetivo e meta prescrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014, “[...] ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (IFFLUMINENSE, 2011, p. 98).

Os cursos para as modalidades de Educação de Jovens e Adultos devem ser reconsiderados e reafirmados na perspectiva de promover a inclusão dos sujeitos envolvidos na ação, como também buscar atender a demanda regional, conforme exposto no Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006.

A defesa pela Educação de Jovens e Adultos no IFFluminense envolve um processo que abrange três dimensões, a saber: a) individual; b) profissional; e c) social.

A primeira considera a pessoa como um ser incompleto, que tem a capacidade de buscar seu potencial pleno e se desenvolver, aprendendo sobre si mesmo e sobre o mundo. Na segunda dimensão, inclui-se a necessidade de todas as pessoas se atualizarem e se qualificarem profissionalmente. Na social, um cidadão ativo e participativo, necessita ter acesso a informações e saber avaliar criticamente o que acontece (PDI, 2010-2014, p. 139).

Por esse prisma, a Instituição almeja instituir ações educacionais que promovam aos demandatários da política educacional, independente do nível e modalidade escolar, o atendimento, de forma singular, aos que foram apartados do sistema de ensino de maneira a consolidar o direito constitucional à educação.

Assim sendo, firmou-se a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA, que busca garantir tanto a formação do ensino médio quanto o ensino técnico

profissional para aqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na “idade própria”. O Programa é destinado aos estudantes que já concluíram o Ensino Fundamental e que possuem idade igual ou superior a 18 anos<sup>49</sup>.

No atual cenário do IFFluminense, foram ofertadas 275 vagas para os cursos do PROEJA referentes ao ano letivo de 2016, compondo o Processo Seletivo de acordo com o Edital n. 103 de 28/09/2015, conforme apresentado na Tabela 4:

**Tabela 4** – Quantitativo de vagas por curso no PROEJA - IFFluminense - ano letivo 2016

<i>Campus</i>	<i>Curso(s)</i>	<i>Vagas</i>
Campos Centro	Eletrotécnica – 1º sem	25
Campos Guarus	Eletrônica – 1º sem	35
	Meio Ambiente – 1º sem	40
Macaé	Eletrotécnica – 1º sem	40
Santo Antônio de Pádua	Logística	35
Itaperuna	Eletrotécnica – 1º sem	40
Quissamã	Segurança do Trabalho – 1º sem	30
	Segurança do Trabalho – 1º sem	30
Total		275

Fonte: Edital público IFFluminense - 2016<sup>50</sup>

Além da possibilidade de ingresso na instituição com a oferta de vagas para o PROEJA, o Projeto Pedagógico Institucional do IFFluminense prevê diretrizes e ações que deverão ser encaminhadas para:

- a) Desenvolver políticas no sentido da verticalização do ensino e elevação do nível de escolaridade, atendendo desde o Ensino Médio, à Educação de Jovens e Adultos e Formação Inicial e Continuada do trabalhador até a Pós-Graduação. [...] b) Adotar políticas que possibilitem a inclusão social, a democratização do acesso e permanência na instituição (PDI, 2010-2014, p. 111).

Observa-se que, o itinerário formativo do estudante poderá ser afetado, em maior ou menor grau, de acordo com sua condição pessoal, mas também se as ações institucionais que se pretendem realizar, conforme constam no Projeto de Desenvolvimento Institucional, estiverem sendo executadas para o alcance ao êxito dos sujeitos em formação.

Cabe ressaltar que outro compromisso institucional, não somente voltado ao PROEJA, mas também para todos os níveis e modalidades, prescreve:

<sup>49</sup> Estamos considerando nesta análise os cursos do PROEJA de ensino técnico integrado. Os cursos PROEJA FIC não serão considerados nesta investigação.

<sup>50</sup> Disponível no portal: <<http://portal.iff.edu.br/editais/processo-seletivo-de-cursos-tecnicos-2016-proeja>>.

[...] articular-se às políticas afirmativas e de permanência na educação básica e superior, garantindo que os segmentos menos incluídos da sociedade possam realizar e concluir a formação com êxito e com alto padrão de qualidade, como fator efetivo e decisivo no exercício da plena cidadania e na inserção no mundo do trabalho (MORAES, 2013, p. 5).

Este debate vai ao encontro do primeiro princípio do PROEJA, que consiste em incluir os jovens e adultos que não concluíram a educação básica e estão aliçados no acesso aos cursos. Entretanto, para se atentar à inclusão de maneira mais enfática, o Documento Base do PROEJA precisa ser compreendido por seus implementadores:

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

Cabe reconhecer que a “porta de entrada” via ingresso aos cursos do PROEJA no IFFluminense, deve-se pautar no reconhecimento do sujeito em sua singularidade individual e social como ponto de partida para as ações no âmbito escolar e, desta forma, contribuir inclusive para a garantia da permanência escolar e conclusão dos respectivos cursos.

### **3.2 O PROEJA no IFFluminense *campus* Campos Guarus**

O PROEJA no IFFluminense *campus* Campos Guarus iniciou sua primeira turma em fevereiro de 2007. Naquele período, o referido *campus* ainda denominado Unidade de Ensino Descentralizada de Guarus (UNED Guarus)<sup>51</sup>, fazia parte do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET Campos) que, posteriormente, se tornou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.

Pode-se dizer que o PROEJA surge juntamente com o projeto da UNED Guarus. As primeiras aulas do ano letivo de 2007 ocorreram no antigo CEFET-Campos, perdurando durante 06 meses, quando, em 16 de agosto do mesmo ano, o atual *campus* Campos Guarus é inaugurado oficialmente e a turma em andamento é remanejada para o recém criado *campus*.

Com a determinação do Decreto n. 5.840/2006 que obrigou os Institutos Federais a implantarem o PROEJA, reservando o mínimo de 10% de suas vagas para a oferta de cursos

---

<sup>51</sup> A autorização para funcionamento da UNED Guarus foi instituída pela Portaria Ministerial n.º 1.971, de 18 de dezembro de 2006.

nesta modalidade de ensino, o então *campus* Campos Guarus optou por oferecer o curso Técnico em Eletrônica. Já no ano seguinte, em 2008, ampliou sua oferta de vagas, ofertando outro curso, o Técnico em Meio Ambiente, sendo ambos oferecidos na jornada noturna.

Há de se destacar que os tipos de cursos oferecidos no PROEJA também foram oferecidos nas modalidades de ensino médio integrado para as turmas do diurno. Portanto, o que se põe em xeque nesse contexto são as condições operacionais de trabalho, como: o quadro de servidores, aspectos da infraestrutura e proposta pedagógica para dar conta de realidades distintas. No caso da proposta do PROEJA, esta envolve especificidades, a formulação de um plano de curso singular é crucial para atender as necessidades de todos os envolvidos na ação, dialogando com o universo profissional, mundo do trabalho e compreensão ampliada da vida social (BRASIL, 2007, p. 36).

Atualmente, o *campus* Campos Guarus possui as seguintes opções de cursos e modalidades de ensino (Quadro 1):

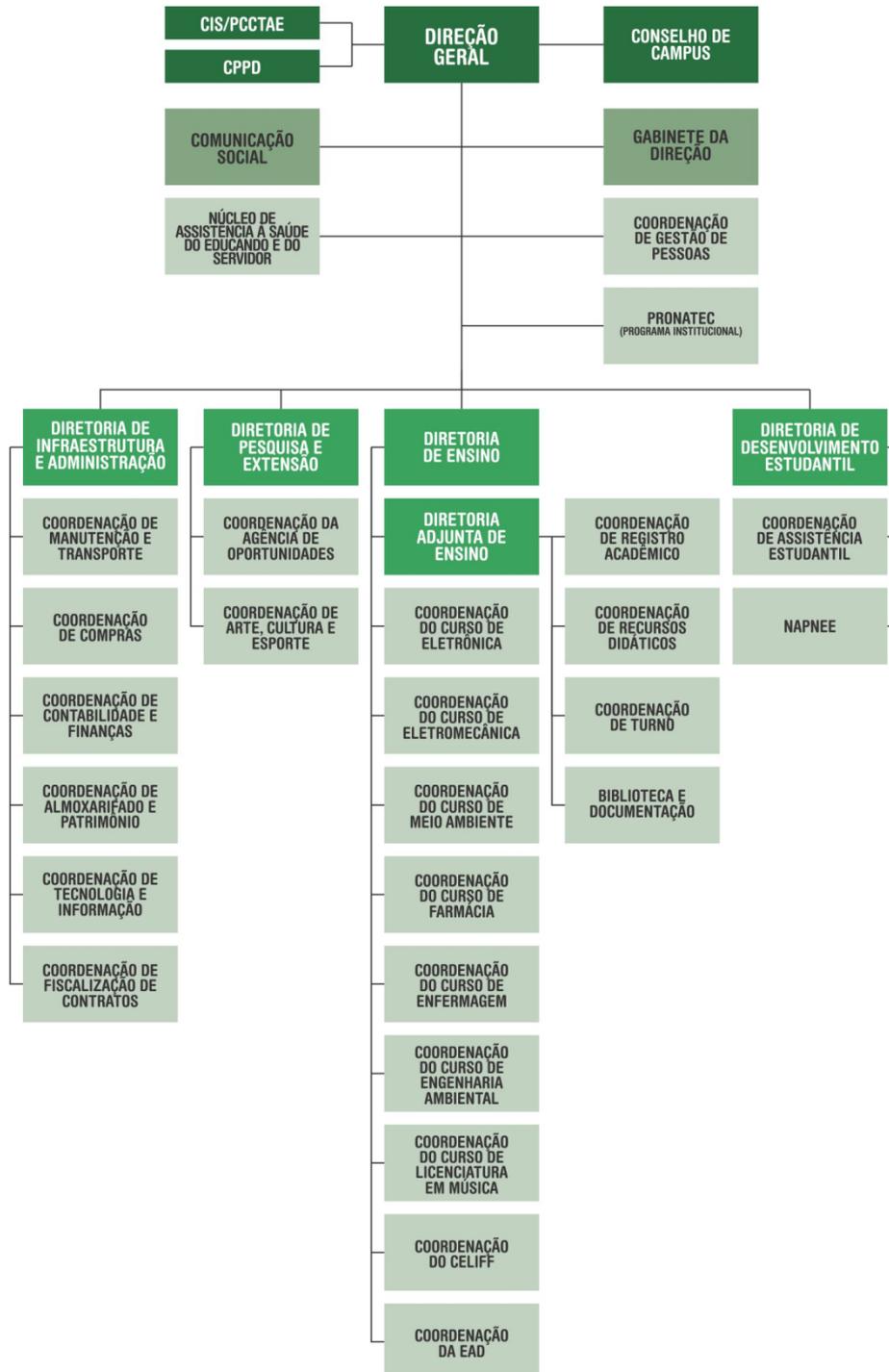
**Quadro 1** – Cursos ofertados no *campus* Campos Guarus – Ano ref. 2016

Turno	Cursos	Nível
Diurno	Técnico em Eletrônica	Ensino Médio Integrado
Diurno	Técnico em Meio Ambiente	Ensino Médio Integrado
Noturno	Técnico em Eletrônica	Ensino Médio Integrado - PROEJA
Noturno	Técnico em Meio Ambiente	Ensino Médio Integrado - PROEJA
Diurno	Técnico em Enfermagem	Ensino Subsequente Pós-Médio
Noturno	Técnico em Eletromecânica	Ensino Subsequente Pós-Médio
Noturno	Técnico em Meio Ambiente	Ensino Subsequente Pós-Médio
Noturno	Técnico em Farmácia	Ensino Subsequente Pós-Médio
Diurno/Noturno	Bacharelado em Engenharia Ambiental	Ensino Superior
Diurno/Noturno	Licenciatura em Música	Ensino Superior

Fonte: <<http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-guarus/cursos>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

Observa-se que a multiplicidade de níveis e modalidades de ensino oferecidas requer construções curriculares distintas, uma organização pedagógica específica, com direções e coordenações que se alinhem na perspectiva de formatação de cursos em consonância com o público que se pretende atender.

O organograma do *campus* Campos Guarus foi reestruturado recentemente em novembro de 2015, apresentando um novo formato para gerenciamento das atividades escolares, conforme demonstrado na Figura 4.



**Figura 4** – Organograma do IFFluminense *campus* Campos Guarus  
Fonte: Setor de Gestão de Pessoas do *campus* Campos Guarus

No formato atual, as Coordenações dos Cursos Técnico em Eletrônica e Técnico em Meio Ambiente abarcam as demandas inerentes aos cursos tanto do PROEJA, quanto do Ensino Médio Integrado Diurno, e do Ensino Subsequente Pós-Médio em Meio Ambiente, conforme ofertas demonstradas no Quadro 1.

Cabe aos coordenadores de curso estabelecer um diálogo permanente com a comunidade escolar que possibilite determinada “articulação e a operacionalização de todo o processo pedagógico”<sup>52</sup>, estabelecendo uma rede de relações com a equipe gestora, com demais servidores envolvidos e com os estudantes para o êxito dos encaminhamentos propostos.

De certa forma, essa ação fica comprometida no atendimento as necessidades e interesses oriundos dos estudantes, pois, nestas coordenações, além de não haver um suporte pedagógico diretamente voltado para encaminhamentos das demandas específicas, existe um grande volume de trabalho que se apresenta no cotidiano escolar do *campus*.

Sobre esse assunto, a servidora G., entrevistada por ter atuado na Coordenação do PROEJA, no período de 2012 a 2014, afirma que as necessidades dos alunos do noturno são completamente diferentes dos alunos do diurno. Para ela, os estudantes do PROEJA buscam um suporte de atenção humana.

*Eles precisam ter uma referência, [...] Pelo público que a gente já conhece, eles não precisam de muito não, às vezes conversar um pouco com eles já ameniza. E só você dar uma força, você ouvir um pouco. Por que é um público diferenciado, eles têm mais idade, são mais velhos, tem outras vivências, tem trabalho, tem família, e eles vem aqui com expectativas. Eles precisam ser acompanhados nessa defasagem que apresentam. Então, isso requer atenção, cuidado, às vezes tem coisas básicas que a escola oferece para o diurno e no período noturno não é contemplado, por que não tem ninguém pra dar essa atenção. Os coordenadores de cursos também não têm condições de ficar toda noite, por que eles atendem três turnos, então pelo que entendo, está se pensando numa equipe ou um servidor que irá fazer esse trabalho (Entrevistada G. Junho/2014).*

Segundo a servidora G, o atendimento ao público do PROEJA requer dedicação e tempo para o acolhimento aos estudantes que procuram os profissionais no dia a dia. Os coordenadores de curso, em geral, se esforçam para realizar um atendimento compatível com as necessidades dos educandos. Entretanto, como se colocou na fala da entrevistada, os alunos ficam a margem de determinado tipo de atenção por falta de uma equipe própria ou pela falta de estabelecimento de diálogo dentro da própria instituição.

---

<sup>52</sup> PORTARIA n. 763, de 12 de novembro de 2013 que delimita as Atribuições dos Coordenadores de Curso, no âmbito do IFFluminense.

A partir do ano letivo de 2016, com a recém-criada Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DDE), foi possível uma atuação mais próxima do aluno do PROEJA, desde seu ingresso na instituição. Algumas ações já foram realizadas, inclusive foi feita uma abordagem em cada turma para apresentar a nova configuração do setor que compõe a Diretoria de Desenvolvimento Estudantil. A atual DDE conta com a Coordenação de Atendimento ao Educando (CAE) e com o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NAPNEE) e presta atendimento aos estudantes com os seguintes profissionais: assistentes sociais, psicólogo, nutricionista, pedagogo e intérprete de libras. Com essa configuração, o setor apresenta uma equipe multidisciplinar auxiliando as coordenações de curso.

Para a entrevistada R., o papel das coordenações de curso é muito importante, pois reforça a necessidade do acolhimento e da promoção do incentivo àqueles que ficaram anos fora da escola e apresentam necessidades específicas para se manterem na instituição.

*A vida deles não é uma vida de adolescente. A vida deles é carregada... do marido que bebe, do filho que é doente, então nós sabemos que o ser humano não é uma parte, agora é o meu cognitivo que está aqui e o meu emocional ficou em casa, nós sabemos que não é assim. Então, não tem que ter uma coordenação especial, pois eles não precisam ser tratados como pessoas com deficiência, mas eles precisam se sentir apoiados e motivados. Eles precisam de alguém que apóie esse coordenador do curso (Entrevistada R. Julho/2015).*

A mesma entrevistada pontua que a discussão sobre as questões do PROEJA precisa acontecer conjuntamente com as discussões dos cursos regulares, pois, apesar de suas particularidades, o PROEJA não precisa ser discriminado. Entretanto, para que o trabalho seja de qualidade, a entrevistada expõe a necessidade do apoio pedagógico.

*Esse coordenador de curso precisa de um apoio pedagógico, por que ele está lidando com diversidades. Ele não pode dar conta sozinho de todas as diferenças. Eu defendo que o PROEJA esteja dentro da coordenação do curso, e o coordenador precisa de um suporte pedagógico, psicossocial, pois ele precisa de um servidor que tenha o olhar para as necessidades desse grupo, que precisa ser tratado de uma outra forma que não é da mesma forma do menino. [...] A psicologia do desenvolvimento prova que o indivíduo que está no curso regular e tem 14 e 15 anos e está cursando o ensino médio, comparando com uma pessoa que tem 30 anos, eles não estão na mesma fase de desenvolvimento. Não tem a mesma forma de aprender, são outras estratégias. Então, não podemos oferecer o mesmo tipo de escola, de aula [...] (Entrevistada R. Julho/2015).*

Nos registros do diário de campo, captamos as demandas oriundas de alunos e professores que estão atuando no PROEJA. No caso do estudante, este apresenta questões reivindicatórias a respeito do auxílio PROEJA. Este auxílio refere-se a concessão de um

benefício social aos estudantes matriculados e com frequência nos cursos do PROEJA no IFFluminense<sup>53</sup>. Recentemente, a instituição aprovou o Programa de Assistência Estudantil que consiste num “[...] conjunto de ações, serviços e projetos que visa possibilitar a democratização das condições de acesso, permanência e conclusão de curso pela minimização dos efeitos e impactos da desigualdade social estrutural na vida dos estudantes e suas famílias” (IFFLUMINENSE, 2016, p. 6).

O desencadeamento de ações de assistência estudantil para estudantes do PROEJA envolve um compromisso político e institucional como parte de um processo educativo mais amplo, buscando garantir um direito social aos educandos e conseqüentemente o direito à educação pública e de qualidade.

Nesta pesquisa, foi possível identificar que quase em sua totalidade, 97% dos estudantes de ambos os cursos do PROEJA no *campus* Campos Guarus recebem um auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00 (cem reais) com o objetivo de contribuir para a permanência, a melhoria do desempenho acadêmico e conclusão do curso. Para estes que recebem o auxílio PROEJA, cerca de 86,5% dos pesquisados consideram o benefício “*muito importante*”. Segundo eles, o valor corresponde prioritariamente a uma ajuda financeira para cobrir seus gastos pessoais com transporte, alimentação, material escolar e internet. Outro grupo sinalizou que esse auxílio complementa sua renda familiar e, para alguns, é um incentivo para o estudo.

Para Jaqueline Moll (2010, p. 135), alguns mecanismos são necessários para a continuidade do estudante no percurso escolar:

bolsas de estudo, alimentação, material didático, e um conjunto de elementos que estimulem a permanência e garantam condições para acompanhar o processo escolar. O acesso às bibliotecas escolares e aos laboratórios de informática das escolas, inclusive nos finais de semana, deverá ser considerado, pois estamos tratando de trabalhadores que estudam e de estudantes que trabalham.

Outras demandas dos estudantes relacionadas ao abono de faltas por motivo de trabalho ou questões pessoais de saúde, às dificuldades de utilização do micródomo<sup>54</sup> para acesso aos computadores e internet para realização de pesquisas e trabalhos, à indisponibilidade no atendimento de alguns setores durante o período noturno, à realização de

---

<sup>53</sup> O auxílio PROEJA faz parte de umas das ações do Programa de Assistência Estudantil do IFFluminense e tem por finalidade contribuir para a permanência, a melhoria do desempenho acadêmico e a integralização do curso dos estudantes. O estudante beneficiário recebe um valor de R\$ 100,00 (cem reais) por mês.

<sup>54</sup> O micródomo é um espaço (sala) disponível no *campus* com acesso a computadores e internet.

poucas aulas de campo (aulas práticas) e visitas técnicas, à falta de material didático por parte de alguns professores, aos problemas com horário de entrada e saída dos estudantes, delimitam-se ao coordenador de curso, que tem, dentre outros, o papel de intermediador com vistas a apaziguar os problemas enfrentados pelos estudantes e a buscar soluções para os conflitos no cotidiano escolar.

No caso dos professores, estes, quando apresentam limitações para lidar com o público do PROEJA, procuram a coordenação de curso para expor suas dificuldades e dilemas. Além disso, demonstram preocupação e reclamam do desenvolvimento acadêmico dos estudantes e em alguns casos, buscam fazer a integração de disciplinas de maneira autônoma visando a motivar os alunos.

Alguns encaminhamentos são realizados juntos aos setores do *campus*, especialmente com os servidores envolvidos na Direção de Ensino e com profissionais da Coordenação de Atendimento ao Educando. Quando necessário, os coordenadores de curso realizam reuniões com os professores para encontrar soluções a respeito dos limites encontrados no cotidiano de sala de aula. Com relação às mudanças no currículo e formato do curso estes não foram efetivamente concretizadas. No curso Técnico em Eletrônica, as alterações no calendário acadêmico devido à greve de servidores ocorrida nos últimos dois anos prejudicaram o andamento para as mudanças, segundo o Coordenador do curso. No que diz respeito ao curso Técnico em Meio Ambiente, a Coordenação de curso realizou mudanças no currículo e no curso (conteúdos programáticos) que serão aplicadas no ano letivo de 2016.

Conforme já explicitado no Capítulo 2 desta dissertação, assumir o PROEJA em toda sua dimensão requer uma nova postura institucional para arcar com os desafios que são colocados, vislumbrando assumir suas condicionalidades, como: a organização do currículo integrado, a preparação do corpo docente para atuar no PROEJA, as propostas pedagógicas e metodológicas, as ações de assistência estudantil que se atentam para a permanência e o aprendizado com êxito, melhoria na infraestrutura dos cursos, etc.

### **3.3 O percurso do acesso ao PROEJA no IFFluminense *campus* Campos Guarus**

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

Ao intitularmos o Capítulo 3 desta dissertação por “Uma questão é o acesso... percursos e perspectivas”, tomamos como referência a distinção que a autora da epígrafe reforça a respeito de se avaliar o contexto em que ocorrem as duas dimensões, *acesso* e *permanência*, para consolidar a efetividade do direito à educação de jovens e adultos.

Quando delimitamos a análise para a política de acesso aos cursos do PROEJA no *campus* Campos Guarus do IFFluminense, conforme previsto na proposta desta investigação, de certa maneira, já compreendíamos que o acesso sinalizaria uma vertente dos princípios do PROEJA. O interesse acadêmico e profissional ficou aguçado em saber se as mudanças que ocorreram nos processos seletivos para ingresso aos cursos tinham influenciado na dinâmica institucional ou quiçá na vida estudantil.

A partir de 2011, participamos ativamente nos procedimentos operacionais para realização dos processos seletivos dos cursos do PROEJA. Foi possível observar que a demanda do público para ingressar no PROEJA é viva, entretanto, carece-nos afinar o olhar para a realidade dos candidatos e nos atermos a pequenas alterações que são necessárias com o propósito de garantir que o direito educacional se concretize de fato.

A quebra de paradigmas presente no contexto escolar é o primeiro passo para avançarmos no atendimento àqueles que buscam o direito à educação como aprendizagem ao longo da vida. De acordo com Lemos (2010, p. 129):

[...] os paradigmas universalistas que camuflam a exclusão e impedem a equidade, precisam ser substituídos por outros que abarquem concepções com base em princípios realmente inclusivos revelados não apenas nos discursos e sim no cotidiano das práticas educativas que vão desde a proposição de formas de ingresso com equidade, até a permanência e conclusão de todos.

O PROEJA surge com esta intencionalidade, de romper com os processos contínuos de exclusão educacional vivenciados pelas classes populares no Brasil. As condições materiais e culturais muitas vezes não são favoráveis nesse sentido, entretanto se faz necessário “repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo de apartações educacionais na educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2007, p. 34)

A gratuidade e o acesso universal aos cursos oferecidos para o PROEJA é uma garantia prevista no Documento Base (BRASIL, 2007, p. 59) que norteia os parâmetros legais desta oferta pública educacional.

Cabe à instituição federal que oferece os cursos do PROEJA disponibilizar a oferta de vagas na forma de “edital público, podendo a seleção ser realizada por meio de processo

seletivo simplificado, sorteio, entrevistas ou a combinação de vários instrumentos seletivos ou outros meios que a escola venha a adotar, considerando-se, imprescindivelmente, a condição de democratização do acesso” (BRASIL, 2007, p. 59).

Para fins desta dissertação, coube uma sistematização da análise dos processos seletivos realizados para ingresso nos cursos do PROEJA no IFFluminense *campus* Campos Guarus no período compreendido entre 2007 e 2014. No Quadro 2, descrevemos as formas de seleção, quantitativo de vagas e ações afirmativas utilizadas pelo *campus* para os cursos disponíveis.

**Quadro 2** – Quadro descritivo sobre os Processos Seletivos para as vagas nos cursos do PROEJA – IFFluminense *campus* Campos Guarus – período: 2007 a 2014

Ano	Cursos PROEJA	Vagas	Forma de seleção	Ações afirmativas
2007	Eletrônica	40	Pagamento de inscrição – valor R\$ 12,00 (Isenção para candidatos que recebiam bolsa-escola). Prova com 40 questões objetivas. Área de conhecimentos exigidos na prova: Língua portuguesa (10); Matemática (08); Física, química e biologia (12); História e geografia (10).	Candidatos com experiência profissional comprovada (4 pontos); Candidatos residentes no Distrito de Guarus (4).
2008	Eletrônica Meio ambiente	40 40	Pagamento de inscrição – valor R\$ 12,00 (Isenção para candidatos que recebiam bolsa-escola). Prova com 40 questões objetivas. Área de conhecimentos exigidos na prova: Língua portuguesa (10); Matemática (08); Física, química e biologia (12); História e geografia (10).	Candidatos com experiência profissional comprovada, por um período de no mínimo 1 ano (4 pontos); Candidatos residentes no Distrito de Guarus (4 pontos). Candidatos premiados na Olimpíada Brasileira de Matemática no ano de 2006 ou 2007, do Nível 2 (7ª e 8ª séries) ou Nível 3 (Ensino Médio) serão classificados com adição de pontos na prova escrita, correspondente a premiação: Medalha de ouro – 8 pontos; Medalha de prata – 4 pontos; Medalha de bronze – 2 pontos; Menção honrosa – 1 ponto.
2009	Eletrônica Meio ambiente	35-40	Pagamento de inscrição – valor R\$ 12,00 (Isenção para candidatos que recebiam bolsa-escola). Prova com 40 questões objetivas. Área de conhecimentos exigidos na prova: Língua portuguesa (10); Matemática (08); Física, química e biologia (12); História e geografia (10).	Candidatos com experiência profissional comprovada, por um período de no mínimo 1 ano (4 pontos); Candidatos residentes no Distrito de Guarus (4 pontos). Candidatos premiados na Olimpíada Brasileira de Matemática no ano de 2006 ou 2007, do Nível 2 (8º e 9º anos) ou Nível 3 (Ensino Médio) serão classificados com adição de pontos na prova escrita, correspondente a premiação: Medalha de ouro – 10 pontos; Medalha de prata – 5 pontos; Medalha de bronze – 3 pontos; Menção honrosa – 2 pontos.
2010	Eletrônica Meio ambiente	35-40	Pagamento de inscrição – valor R\$ 12,00 (Isenção para candidatos que recebiam bolsa-escola). Prova com 40 questões objetivas. Área de conhecimentos exigidos na prova: Língua portuguesa (10); Matemática (08); Física, química e biologia (12); História e geografia (10).	Candidatos com experiência profissional comprovada, por um período de no mínimo 1 ano, devendo estar em efetivo exercício de suas funções no período de inscrição (4 pontos); Candidatos residentes em bairros ou Distritos localizados a margem esquerda do Rio Paraíba do Sul (4).
2011	Eletrônica Meio ambiente	35-40	Pagamento de inscrição – valor R\$ 12,00 (Isenção para candidatos que recebiam bolsa-escola). Prova com 40 questões objetivas. Área de conhecimentos exigidos na prova: Língua portuguesa (10); Matemática (08); Física, química e biologia (12); História e geografia (10).	Candidatos com experiência profissional comprovada, por um período de no mínimo 1 ano, devendo estar em efetivo exercício de suas funções no período de inscrição (4 pontos); Candidatos residentes em bairros ou Distritos localizados a margem esquerda do Rio Paraíba do Sul (4).
2012	Eletrônica Meio ambiente	35-40	Pagamento de inscrição – valor R\$ 12,00 (Isenção para candidatos que recebiam bolsa-família). 1ª etapa: Prova com 30 questões objetivas. Área de conhecimentos exigidos na prova: Língua portuguesa (15); Matemática (15). 2ª etapa: Entrevista individual – valor: 20. Será feita análise da situação familiar do candidato, renda <i>per capita</i> e histórico escolar. Foram convocados para 2ª etapa, 3 vezes o número de vagas oferecidas para cada curso.	Candidatos com experiência profissional comprovada, por um período de no mínimo 1 ano, devendo estar em efetivo exercício de suas funções no período de inscrição (4 pontos); Candidatos residentes em bairros ou Distritos localizados a margem esquerda do Rio Paraíba do Sul (4).

Ano	Cursos PROEJA	Vagas	Forma de seleção	Ações afirmativas
2013	Eletrônica Meio ambiente	35-40	Foi realizada a seleção dos candidatos por meio do preenchimento do questionário de caracterização socioprofissional acompanhado de produção orientada de texto, com caráter classificatório.	<p><b>Sistema de cotas -50% das vagas:</b> Candidatos que cursaram todo o Ensino Fundamental em escola pública e renda familiar <i>per capita</i> de até 1 salário mínimo e meio <i>cota 1 (preto, pardo e indígena)</i> <i>cota 2 (outras etnias)</i></p> <p>Candidatos que cursaram todo o Ensino Fundamental em escola pública e renda familiar <i>per capita</i> maior que 1 salário mínimo e meio <i>cota 3 (preto, pardo e indígena)</i> <i>cota 4 (outras etnias)</i></p> <p><b>Seleção - critérios avaliados no questionário socioprofissional:</b> * Idade; * Forma de ensino e tipo de escola que concluiu o Ensino Fundamental; * Tempo de afastamento da escola; * Renda familiar.</p>
2014	Eletrônica Meio ambiente	35-40	Foi realizada a seleção dos candidatos que seguiram as seguintes etapas: 1- Inscrição; 2- Preenchimento do questionário de caracterização socioprofissional; 3- Participação em evento de apresentação do PROEJA; 4- Entrega do questionário preenchido com a documentação comprobatória exigida em edital.	<p><b>Sistema de cotas -50% das vagas:</b> Candidatos que cursaram todo o Ensino Fundamental em escola pública e renda familiar <i>per capita</i> de até 1 salário mínimo e meio <i>cota 1 (preto, pardo e indígena)</i> <i>cota 2 (outras etnias)</i></p> <p>Candidatos que cursaram todo o Ensino Fundamental em escola pública e renda familiar <i>per capita</i> maior que 1 salário mínimo e meio <i>cota 3 (preto, pardo e indígena)</i> <i>cota 4 (outras etnias)</i></p> <p><b>Seleção - critérios avaliados no questionário socioprofissional:</b> * Idade; * Forma de ensino e tipo de escola em que concluiu o Ensino Fundamental; * Egressos de cursos de qualificação básica; * Renda familiar; * Situação em relação ao trabalho.</p>

Fonte: Editais do processo seletivo 2007-2014, elaborado pela autora.

Conforme aponta o Documento Base (2007) do PROEJA, as exigências para ingresso (inscrição e matrícula) de interessados nos cursos desta natureza são: “a) ter ensino fundamental concluído e b) ter idade compatível com a definida no projeto e em conformidade com a legislação sobre EJA (Parecer CNE/CEB n. 11/2000 e Resolução CNE/CEB n. 01/2000)” (2007, p. 59), ou seja, maior de 18 anos.

Assim sendo, estas foram as exigências estabelecidas nos editais públicos de ingresso do IFFluminense, durante o período já citado. No ano letivo de 2013, diferentemente de anos anteriores foi acrescentada a possibilidade de inscrição de interessados que tinham “obtido certificado de conclusão com base no resultado do ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino” (Editais n. 130/2012, 127/2013, IFFluminense).

Na elaboração dos editais de 2008 e 2009, foi incluído, nas exigências para ingresso aos cursos do PROEJA, que os candidatos que concluíram o Ensino Médio, somente seriam matriculados nos cursos, mesmo passando pela seleção por meio de prova, se a respectiva conclusão tivesse ocorrido há mais de 5 (cinco) anos. Acredita-se que esta foi uma medida adotada no período, visando a priorizar aqueles jovens e adultos trabalhadores oriundos principalmente do ensino fundamental.

No período compreendido de 2007 a 2011, os processos seletivos foram organizados nos mesmos “moldes” adotados para os cursos técnicos regulares diurnos<sup>55</sup>. O sistema meritocrático se estabeleceu no período citado como parâmetro para ingresso no PROEJA. Na opinião de Lemos (2010, p. 111), esse critério não é compatível com o princípio da equidade, pois: “não prioriza formas de acesso cujos critérios atendam as diversidades e sejam inclusivos, ao contrário, perpetua-se um modelo que promove a seleção daqueles que comprovaram exclusivamente pela prova objetiva de conhecimentos relativos ao ensino fundamental [...]”.

Coutinho (2012, p. 14) corrobora essa análise, pois, em sua pesquisa, identificou que o modelo padrão adotado pelo processo seletivo meritocrático, “[...] não dialoga com o saber do aluno trabalhador, e por hipótese pode-se considerar, que tende a excluir os sujeitos da EJA que, comumente têm como característica a descontinuidade dos estudos no ensino fundamental”.

Para Lemos (2010, p. 79), a equidade enquanto fundamento para a garantia do direito ao acesso aos cursos relativos ao PROEJA precisa “[...] ter contornos diferenciados e precisa

---

<sup>55</sup> Prova com questões objetivas de múltipla escolha.

estar revelada por meio de critérios que subvertam algumas regras que atendem apenas a uma parcela da sociedade e não a todos com igual qualidade”.

Contudo, a autora apresenta o termo “equidade” com certa incongruência, relacionando ao termo “igualdade”. Para ela:

a ideia de equidade, entendida como igualdade de oportunidades, por meio da garantia de direitos, numa sociedade onde estão presentes grandes desigualdades sociais, parece não ser suficiente para amenizar a situação dos desfavorecidos socialmente. Neste sentido, se a sociedade apresenta graves diferenças sociais, proporcionar oportunidades iguais a todos é manter a diferença (LEMOS, 2010, p. 79-80).

Os trâmites tradicionais de seleção que historicamente foram utilizados por meio de prova com questões objetivas de múltipla escolha, referentes às grandes áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História e Geografia), foram medidas adotadas no PROEJA que, num primeiro momento, não se atentaram para o seu público-alvo.

A partir do aprofundamento dos princípios filosóficos e teórico-metodológicos que orientam as práticas acadêmicas no IFFluminense, o movimento de mudança no processo seletivo para acesso aos cursos do PROEJA começa a acontecer a partir do edital do ano letivo de 2012 (explicitado no Quadro 2). Mesmo persistindo a seleção com a prova tradicional, acrescentaram-se as entrevistas individuais com os candidatos buscando analisar sua situação familiar, renda *per capita* e histórico escolar.

A Diretoria do Departamento de Tecnologias Sociais e EJA composta na Reitoria do IFFluminense construiu a Regulamentação do acesso aos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de Educação de jovens e adultos naquele ano, um documento norteador das ações nos *campi* do Instituto.

Na regulamentação estava previsto que as entrevistas individuais comporiam a segunda etapa do processo seletivo de 2012, conforme descrito no edital n. 32/2011. O Art. 8º da referida Regulamentação previa que “cada *campus* deverá constituir uma equipe de profissionais para a realização das entrevistas, com a presença obrigatória de representante do Serviço Social”. Neste processo, foi montado um agendamento com os profissionais da Coordenação de Atendimento ao Educando (CAE) – Assistente social, Psicólogo e Pedagogo – com Técnicos de Assuntos Educacionais e Técnicos Administrativos para realização das entrevistas e conferência dos documentos exigidos em edital para pontuação e classificação.

O objetivo da etapa das entrevistas (peso 20 pontos) foi identificar aqueles candidatos

que classificados na prova objetiva<sup>56</sup>, se enquadravam nos seguintes critérios:

**Quadro 3** – Critérios para classificação na entrevista no processo seletivo – ano letivo 2012 – IFFluminense *campus* Campos Guarus

<b>CRITÉRIO</b>	<b>PONTUAÇÃO</b>
<b>FILHOS menores de 18 anos</b>	
Sim	<b>2</b>
Não	<b>0</b>
<b>SITUAÇÃO DE TRABALHO</b>	
Desempregado	<b>5</b>
Trabalho informal	<b>4</b>
Trabalho formal	<b>3</b>
Não trabalho e meus gastos são custeados	<b>1</b>
<b>RENDA PER CAPITA FAMILIAR</b>	
Não tem renda <i>per capita</i> familiar	<b>5</b>
< 01 salário mínimo	<b>4</b>
01 salário mínimo	<b>3</b>
De 02 a 03 salários mínimos	<b>1</b>
<b>GRAU DE ESCOLARIDADE</b>	
Somente Ensino Fundamental	<b>5</b>
<b>ESCOLA DE ORIGEM</b>	
Curso Fundamental totalmente cursado em escola pública de EJA	<b>2</b>
Curso Fundamental cursado, no mínimo, 50% em escola pública de EJA	<b>1,5</b>
Curso Fundamental totalmente cursado em escola pública	<b>1</b>
Curso Fundamental cursado, no mínimo, 50% em escola pública	<b>0,5</b>
<b>PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS SOCIAIS</b>	
Sim	<b>1</b>
Não	<b>0</b>

Fonte: Regulamentação do acesso aos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de Educação de jovens e adultos – IFFluminense – 2011/2012.

Observamos no Quadro 3, que a proposta reformulada de ingresso aos cursos passa a considerar e priorizar candidatos que tenham filhos menores de 18 anos, desempregados, sem renda familiar ou com baixa renda, oriundos do ensino fundamental, sendo preferencialmente da rede pública na modalidade EJA, e beneficiários de programas sociais.

Os ajustes promovidos para o ano de 2012 avançaram relativamente na tentativa de se buscar atender o público-foco previsto no PROEJA, considerando as características de jovens e adultos já presentes na EJA, na hipótese de alcançar uma “[...] política afirmativa de direitos

<sup>56</sup> Foram convocados para entrevista, três vezes o número de vagas ofertadas de cada curso do PROEJA.

de coletivos sociais, historicamente negados” (ARROYO, 2011, p. 29).

Para a servidora R entrevistada na pesquisa, sua percepção a respeito da mudança no processo seletivo de entrada em 2012 foi de que:

*teve-se um avanço em 2011, ele já foi um movimento interessante, mas ele não conseguiu romper com a prova. Não conseguiu mergulhar na questão da inclusão. Ele tentou fazer a meia, por que é isso mesmo, é a questão do paradigma. [...] Só que assim... um processo a gente só consegue avaliar na medida que ele acontece e que ele produz resultado. Então, eles tiveram um esforço muito interessante, eu achei muito importante (Entrevistada R./Junho-2015).*

As dificuldades encontradas nesse primeiro momento de mudança no processo seletivo de 2012 foi o comparecimento dos candidatos para as entrevistas logo após a divulgação do resultado classificatório das provas objetivas. Houve um alto índice de faltosos, o que implicou a divulgação de um novo edital para as vagas remanescentes<sup>57</sup>.

No que se referem às *ações afirmativas* presentes nos processos seletivos realizados no período de 2007 a 2011 (discriminados no Quadro 2), foi possível identificar que buscou-se beneficiar aqueles candidatos trabalhadores formais, ou seja, com carteira assinada comprovada, como também aqueles candidatos residentes à margem esquerda do Rio Paraíba do Sul, priorizando os moradores do Distrito de Guarus<sup>58</sup>.

Coutinho (2010), em sua pesquisa de Mestrado, analisou as ações afirmativas presentes em processos seletivos para acesso aos cursos em Instituições da Rede Federal. Para este autor, as ações afirmativas são “[...] aquelas que visam o rompimento de desigualdades históricas ou sociais, promovendo o acesso e a inclusão nos cursos técnicos das escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - RFEPT” (COUTINHO, 2010, p. 68).

No Brasil, há experiências inovadoras de ações afirmativas nos Institutos da Rede Federal, constatado na pesquisa de Coutinho (2010). Estas iniciativas visam a “[...] combater a alta taxa de seletividade social dos processos seletivos que se realizam com provas objetivas de múltipla escolha, considerando-se as ações afirmativas como sendo uma forma de reconhecimento do direito democrático de participação dos segmentos excluídos” (p. 69-70).

<sup>57</sup> O edital de vagas remanescentes (n.º 19/2012) foi elaborado para atender 8,5% das vagas ociosas do curso Técnico em Eletrônica e 35% das vagas ociosas do curso Técnico em Meio Ambiente no *campus* Campos Guarus. Este edital foi divulgado no momento de transição e mudança de gestão no âmbito do IFFluminense, e o setor responsável pela organização das ações do PROEJA naquele momento (Diretoria de Desenvolvimento de Políticas Emancipatórias e Inclusão Social - DDPEIS) adotou o **sorteio público** como critério para seleção dos candidatos inscritos neste edital.

<sup>58</sup> Este critério foi adotado na perspectiva de atender prioritariamente os moradores residentes na circunvizinhança e arredores do *campus* Campos Guarus, pois a criação do *campus* nesta localidade tem relação com a possibilidade de atendimento a população daquela região/distrito.

No caso do IFFluminense, as ações afirmativas presentes nos editais de 2007 a 2011, conforme descrito no Quadro 2 são incompletas. Segundo Lemos (2010, p. 115) essas ações:

[...] não são equitativas, na medida em que não garante o acesso democrático de todos os trabalhadores e nem é um critério para todos os jovens e adultos, e sim para aqueles que trabalham no mercado formal. Aqueles que estão no trabalho informal são autônomos ou estão temporariamente desempregados, ficam alijados desse critério que se pretende inclusivos.

Em 2012, a Diretoria de Desenvolvimento de Políticas Emancipatórias e Inclusão Social (DDPEIS) é criada no âmbito da reitoria do IFFluminense com o objetivo de promover, dentre outras atividades, diálogos e ações com vistas à democratização do acesso da classe trabalhadora à profissionalização e construção de mecanismos que promovam a oferta e percurso de formação para o trabalhador.

Neste caso, a tentativa de se adequar novamente o processo seletivo ao público destinatário dos cursos do PROEJA persistiu no ano seguinte (2013). Com a corresponsabilidade pelo processo seletivo, a DDPEIS realizou uma revisão no edital que compunha os critérios de ingresso de modo a torná-los mais acessíveis ao público da EJA. Foi excluída a seleção por intermédio de prova e utilizaram-se dois instrumentos para análise do perfil dos candidatos: 1) O preenchimento do questionário de caracterização socioprofissional (Anexo 1); e 2) A produção orientada de texto (Anexo 2), com caráter classificatório.

Podemos observar no Quadro 2 que o edital para o ano letivo de 2013, também sofre as mudanças referentes às ações afirmativas, pois estas já se compunham na própria forma de seleção, quando foi realizado o estudo de caracterização socioprofissional dos candidatos e posterior análise de sua produção textual, enquanto critério de seleção daqueles que tinham perfil para os cursos do PROEJA.

E ainda referendando este edital de 2012 (ano letivo 2013) foi considerada a promulgação da Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto n. 7.824 de 11 de outubro de 2012, que indica a reserva de, no mínimo, 50% do total de vagas para ingresso nos cursos ofertados pelos Institutos e Universidades Federais, delimitando a cota social e racial.

Esta lei vem reforçar um dos critérios estabelecidos para avaliação dos questionários de caracterização socioprofissional. Através dela, aqueles que estivessem cursando o Ensino Fundamental em escola pública poderiam ser priorizados para ingresso no PROEJA. Para além deste critério, a lei trouxe a cota racial e cota social, buscando a democratização do acesso a grupos que historicamente foram excluídos.

As adequações e o desenho das ações afirmativas nos processos de seleção para os cursos do PROEJA no IFFluminense, a partir de 2013, foram importantes visando a incluir aquele público alvo pretendido pela política que, “[...] agora por força da Lei n. 12.711/2012, [...] precisam ser implementadas para cumprir o papel social para o qual foram instituídas” (COLEN; WANDROSKI, 2014, p. 178).

O preenchimento do questionário de caracterização socioprofissional tinha como peso 60% da avaliação, com o intuito de analisar o perfil do candidato nos seguintes aspectos: dados pessoais, escolaridade, vida profissional e situação familiar. Já o instrumento de produção orientada de texto, cujo valor era de 40% de pontuação da avaliação, tinha como objetivo analisar prioritariamente a realidade social e história de vida do candidato, além de sua experiência ou interesse na área pretendida.

Os critérios estabelecidos para análise dos questionários estavam previstos no Art. 27 do Edital n. 130/2012, descritos no Quadro 4:

**Quadro 4** – Critérios para o estudo do questionário socioprofissional do processo seletivo para o PROEJA – *campus* Campos Guarus – Ano letivo 2013

CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO					Total
	18 a 23 anos	24 a 30 anos	31 a 41 anos	42 a 50 anos	Acima de 50 anos	
Idade (no dia do preenchimento do questionário)	7 pontos	12 pontos	15 pontos	10 pontos	5 pontos	
Forma de ensino e tipo de escola em que concluiu o Ensino Fundamental	Ensino Regular		Ensino de EJA privado	Ensino de EJA público	Exames supletivos	
	5 pontos		10 pontos	15 pontos		
Tempo em que está afastado da escola	Menos de 1 ano	1 a 2 anos	2 a 5 anos	5 a 10 anos	Mais de 10 anos	
	5 pontos	7 pontos	10 pontos	12 pontos	15 pontos	
Renda Familiar per capita, incluindo valores relativos à bolsas sociais (salário mínimo R\$622,00)	Até 1 salário mínimo	De 1 a 2 salários mínimos	De 2 a 3 salários mínimos	De 3 a 4 salários mínimos	Mais de 4 salários mínimos	
	15 pontos	12 pontos	10 pontos	7 pontos	5 pontos	
Produção orientada de texto	40 pontos					
<b>TOTAL DE PONTOS</b>						

Fonte: Edital n. 130/2012

Observa-se que os candidatos oriundos de ensino público da EJA e de Exames Supletivos, com idade entre 31 e 41 anos, que tinham mais de 10 anos de afastamento da escola e renda familiar *per capita* inferior a 1 salário mínimo foram elencados nesse processo como perfil prioritário adotados para serem contemplados entre as vagas, uma vez que o somatório total desses quesitos chegava a 60 pontos. Isso não significa que os candidatos aprovados tinham exatamente esse perfil, mas foram critérios utilizados para tentar chegar ao

perfil desejado no PROEJA.

Até o processo seletivo do ano letivo de 2012, os interessados a se candidatar às vagas pagaram a taxa de inscrição ou solicitavam isenção da taxa nos casos em que ele comprovasse que era beneficiário do Programa Bolsa Família/Bolsa Escola. A partir de 2013, as inscrições passaram a ser gratuitas, constituindo-se numa das mudanças encaminhada pela DDPEIS à Comissão do Processo Seletivo.

Com relação à análise das produções de texto, buscaram-se avaliar qualitativamente os dados apresentados pelo candidato no questionário e possíveis relações com a redação desenvolvida, que se voltava para descrição de informações relevantes para o ingressante no que diz respeito a sua história de vida, sonhos, expectativas, interesses pessoais e profissionais que pudessem ter conexão com a sua entrada no IFFluminense.

As dificuldades encontradas nesse processo de 2013 ocorreram após a data de aplicação dos questionários, quando os candidatos deveriam apresentar os documentos comprobatórios para o estudo analítico das informações apresentadas, conforme explicitado em edital. Ocorreu que muitos candidatos não trouxeram a documentação solicitada, impedindo que a equipe incumbida de analisar os documentos pudesse concluir corretamente sua pontuação nos quesitos necessários para classificação do resultado do processo seletivo. Ao final deste processo, os candidatos aprovados deveriam participar da palestra sobre o PROEJA, antes da confirmação de sua matrícula.

Já o processo seletivo referente ao ano letivo de 2014 também sofreu alteração. A ação afirmativa com base no sistema de cotas se manteve, destinando 50% das vagas para candidatos oriundos de escola pública, assim como a cota racial e social conforme previsto em lei. Entretanto, os critérios avaliados no questionário socioprofissional passaram a priorizar, além da faixa etária, a forma de ensino e tipo de escola de conclusão do Ensino Fundamental e a renda familiar; incluindo para tanto, dois indicadores: egressos de cursos de qualificação básica e situação referente ao trabalho. Excluiu-se então, o indicador: tempo de afastamento da escola, conforme processo anterior (Quadro 5).

**Quadro 5** – Critérios para o estudo do questionário socioprofissional do processo seletivo para o PROEJA – *campus* Campos Guarus – Ano letivo 2014

CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO					Total
	Idade (no dia do preenchimento do questionário)	18 a 23 anos	24 a 30 anos	31 a 41 anos	42 a 50 anos	
	8 pontos	15 pontos	20 pontos	12 pontos	5 pontos	
Forma de ensino e tipo de escola em que concluiu o Ensino Fundamental	Ensino Regular		Ensino de EJA privado	Ensino de EJA público	Exames supletivos	
	10 pontos		15 pontos	20 pontos		
Egressos dos Cursos de Qualificação Básica (PRONATEC, Mulheres Mil ou CERTIFIC) **	Cursos em áreas/eixos afins*			Cursos em áreas/eixos não afins		
	20			10		
Renda Familiar, incluindo valores relativos à bolsas sociais (salário mínimo R\$678,00)	Até 1 salário mínimo	De 1 a 2 salários mínimos	De 2 a 3 salários mínimos	De 3 a 4 salários mínimos	Mais de 4 salários mínimos	
	20 pontos	15 pontos	12 pontos	8 pontos	5 pontos	
Situação em relação ao Trabalho	Trabalho Formal	Trabalho informal	Desempregado	Em reabilitação	Aposentado	
	8	12	20	15	5	
<b>TOTAL DE PONTOS</b>						

Fonte: Edital n. 127/2013

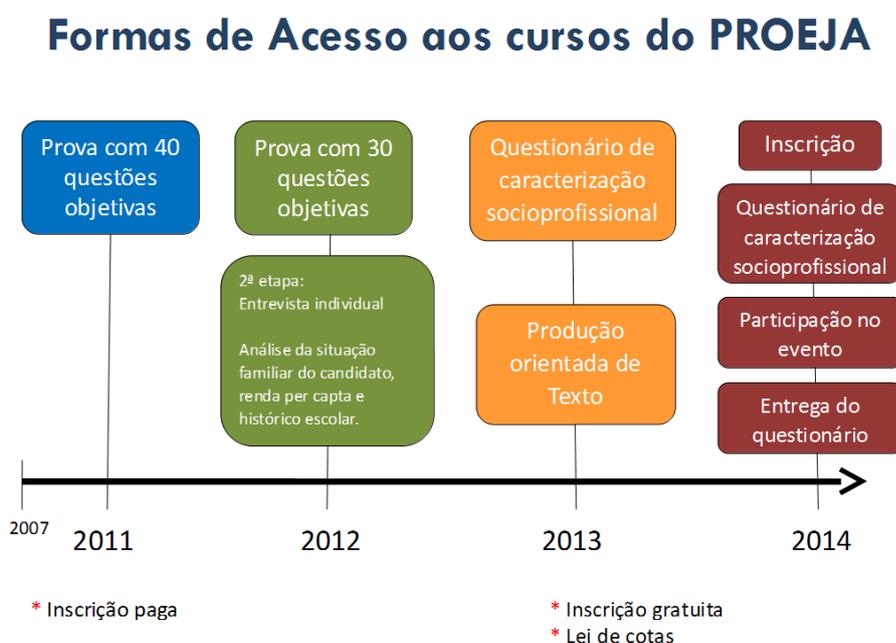
Os candidatos, no processo seletivo de 2014, tiveram que realizar uma inscrição presencial para retirada do questionário socioprofissional no *campus* e, após preenchê-lo, deveria comparecer ao evento de apresentação do PROEJA com os documentos comprobatórios em envelope. Os candidatos também poderiam fazer a inscrição *online*, desde que imprimissem o questionário, preenchessem e organizassem os documentos, conforme previsto no edital. A intenção dos gestores foi simplificar o processo para que aqueles que realmente tinham interesse pelos cursos ofertados, pudessem comparecer ao evento que consistiu numa palestra informativa a respeito do PROEJA. Ao final do evento, após os esclarecimentos gerais a respeito do funcionamento institucional e dos cursos oferecidos, o candidato estaria munido de informações para tomada de decisão pela sua inscrição.

Neste último processo seletivo, observou-se que a intenção da gestão foi incentivar os alunos oriundos de cursos de qualificação, inclusive oriundos do próprio instituto, tendo em vista a efervescência de cursos promovidos por programas governamentais, como: Mulheres Mil, Pronatec e Certific, buscando resgatar o itinerário formativo dos jovens e adultos em processo de escolarização e profissionalização. Além desses, outros critérios complementavam a variável da faixa etária, entre elas, estava a situação de trabalho (classificando prioritariamente aqueles que estavam em situação de desemprego, como também aqueles com baixa renda familiar) e a situação de origem de sua escolaridade

(classificando prioritariamente aqueles que eram oriundos do ensino público de EJA ou do ensino supletivo).

Entretanto, no dia marcado para apresentação dos documentos comprobatórios e participação do evento programado para tal finalidade, apenas 50 (cinquenta) candidatos compareceram, provocando a necessidade de publicação de um novo edital de vagas remanescentes<sup>59</sup>.

Os movimentos de mudanças ocorridos nos processos seletivos do IFFluminense de certa forma ocorreram com o objetivo de promover a possibilidade de acesso à educação profissional daqueles grupos sociais em condições desfavoráveis e/ou condições socioeconômicas comprometidas, buscando resgatá-los para ingresso no PROEJA. De acordo com a proposta da DDPEIS, as estratégias pautavam-se em favorecer a democratização do acesso à formação profissional com qualidade (Figura 5).



**Figura 5** - Resumo dos instrumentos de seleção utilizados no acesso aos cursos do PROEJA do IFFluminense *campus* Campos Guarus no período 2007-2014  
Fonte: Esquema elaborado pela autora

No que diz respeito à análise quantitativa dos resultados finais dos processos seletivos realizados entre 2007 e 2014, constatou-se que houve uma similaridade entre os cursos ofertados (Técnico em Eletrônica e Técnico em Meio Ambiente) na relação candidato x oferta de vagas no decorrer do período. Houve um movimento crescente da procura por vagas entre

<sup>59</sup> O edital n.º 152/2013 ofereceu 25 vagas remanescentes (13 – Técnico em Eletrônica e 12 – Técnico em Meio Ambiente) e seguiu os mesmos critérios e procedimentos de seleção previstos no edital n.º 127/2013 para ingresso no ano de 2014.

2007 e 2010, um aumento decrescente com relação ao número de candidatos interessados entre 2011 e 2012 e um novo aumento em 2013 e 2014 (Tabela 5).

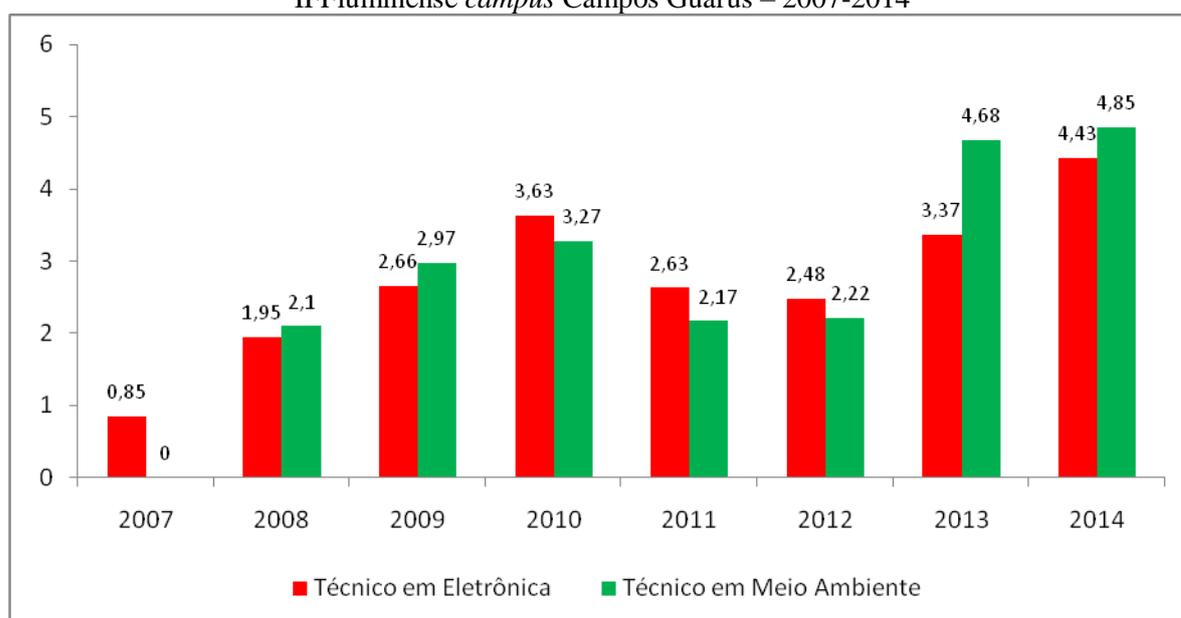
**Tabela 5** – Relação candidato x vaga (C x V) – Cursos PROEJA  
IFFluminense *campus* Campos Guarus

Ano Letivo	Técnico em Eletrônica			Técnico em Meio Ambiente		
	Vagas	Nº de Inscritos	C x V	Vagas	Nº de Inscritos	C x V
2007	40	34	0,85	-	-	-
2008	40	78	1,95	40	84	2,10
2009	35	93	2,66	40	119	2,97
2010	35	127	3,63	40	131	3,27
2011	35	92	2,63	40	87	2,17
2012	35	87	2,48	40	89	2,22
2013	35	118	3,37	40	187	4,68
2014	35	155	4,43	40	194	4,85

Fonte: Análise dos Resultados finais divulgados pela Comissão dos Processos Seletivos adaptado pela autora.

Conforme mostra o Gráfico 4, houve pouca variação entre os cursos na procura pelas vagas. Entre 2010 e 2012, houve maior procura pelo curso de Técnico em Eletrônica e nos outros períodos (2008-2009 e 2013-2014), houve maior procura pelo curso Técnico em Meio Ambiente.

**Gráfico 4** – Relação candidato x vaga (C x V) – Cursos PROEJA  
IFFluminense *campus* Campos Guarus – 2007-2014



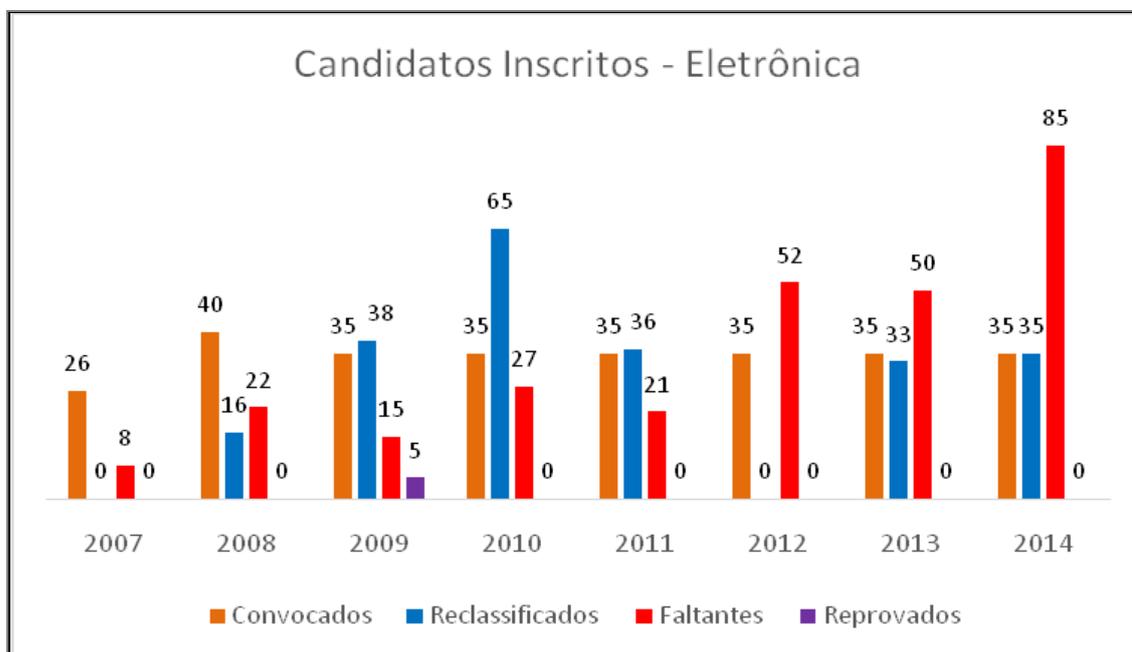
Fonte: Análise dos Resultados finais divulgados pela Comissão dos Processos Seletivos elaborado pela autora.

Na análise dos resultados finais dos processos seletivos, foi possível observar que nos editais dos anos letivos de 2012 e 2014, os responsáveis pela Comissão do Processo Seletivo tiveram que lançar novos editais de vagas remanescentes, pois, apesar de a relação candidato x vaga registrar aproximadamente 2 candidatos por vaga em 2012 e 4 candidatos por vaga em 2014 (no somatório de candidatos inscritos nos dois editais), supõe-se que houve dificuldades para os candidatos comparecerem em dois momentos para satisfazer os requisitos do edital de 2012 (prova e entrevista), para compreender os editais e a forma de organização dos documentos comprobatórios solicitados na inscrição, durante o evento programado para tal finalidade e para cumprir os prazos exigidos no concurso.

A título de comparação, apesar do contexto apresentado, há demanda por vagas no PROEJA de forma expressiva se comparada com o universo total do IFFluminense. Em dados computados no Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Exercício de 2014, o Instituto apresentou no indicador *Relação de candidato por vaga*, o índice de 1,88 candidatos a procura dos cursos em todos os seus *campi*. Portanto, pode-se avaliar que o PROEJA no *campus* Campos Guarus está com uma média superior e mais significativa se comparado ao total geral da instituição.

No que diz respeito ao primeiro ano de oferta do PROEJA no *campus* Campos Guarus (2007), a divulgação do curso ficou comprometida devido ao fato de o *campus* estar sendo implantado naquele mesmo ano, conforme já relatado anteriormente. Por isso, não alcançou nem 1 candidato por vaga, assumindo apenas 26 convocados das 40 vagas ofertadas. Analisando o período, percebe-se um maior equilíbrio em 2011 na relação número de convocados, reclassificados e faltantes para o curso Técnico em Eletrônica (Gráfico 5).

**Gráfico 5** – Levantamento de candidatas inscritos nos Processos Seletivos para as vagas nos cursos de Eletrônica do PROEJA – IFFluminense *campus* Campos Guarus



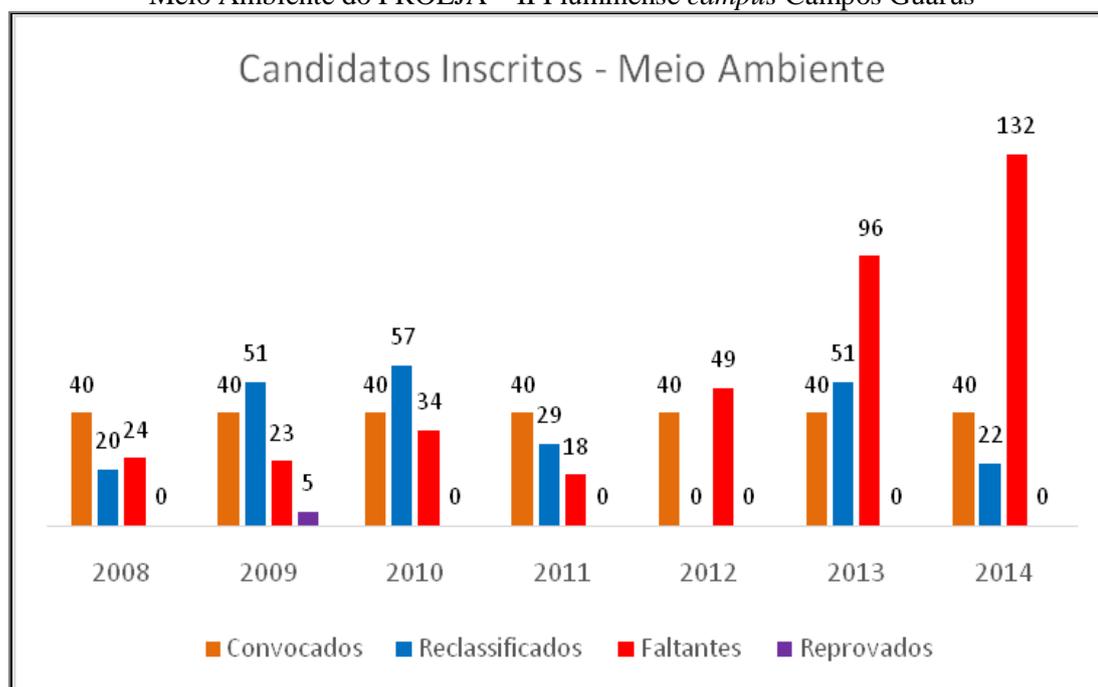
Fonte: Análise dos Resultados finais divulgados pela Comissão dos Processos Seletivos elaborado pela autora.

Outro fato que chama a atenção para os dois cursos (gráficos 5 e 6) é o número significativo de faltosos a partir de 2012. É importante relatar que, com a tentativa de simplificação do processo seletivo e suas mudanças ano a ano já relatadas, houve maior procura de inscritos no período de 2013-2014. Entretanto, os procedimentos operacionais no contexto da escola para atender a clientela do PROEJA, tanto no que se refere ao atendimento<sup>60</sup> quanto ao que se refere às formas objetivas de potencializar as inscrições<sup>61</sup> são fatores que podem desmobilizar os candidatas pela falta desses serviços.

<sup>60</sup> Mobilização de uma equipe própria no *campus* para atuar no processo seletivo dos candidatas ao PROEJA, orientando nas inscrições e especificações de documentos que devem ser apresentados, como também no cumprimento de prazos e desvelamento de questões relacionadas aos cursos oferecidos, bem como estrutura organizacional.

<sup>61</sup> Verificação e acompanhamento de número de inscritos para busca ativa na divulgação em locais como Secretarias de Assistência Social do Município, Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, Associação de Moradores, etc.

**Gráfico 6** – Levantamento de candidatos inscritos nos Processos Seletivos para as vagas nos cursos de Meio Ambiente do PROEJA – IFFluminense *campus* Campos Guarus



Fonte: Análise dos Resultados finais divulgados pela Comissão dos Processos Seletivos elaborada pela autora.

As etapas e os resultados parciais e finais previstos nos editais são divulgados em datas previstas no calendário (cronograma) do respectivo documento, compondo a chamada pública para fins de comparecimento dos candidatos seguindo os trâmites<sup>62</sup> estabelecidos em cada processo seletivo, assim como o período de efetivação da matrícula dos candidatos aprovados no setor do Registro Acadêmico no *campus*.

A divulgação da relação de classificados em ordem decrescente, conforme prevista nos editais, foi disponibilizada na Portaria do *campus*, no portal do IFFluminense<sup>63</sup> e na imprensa local<sup>64</sup>. Há previsão, no edital, de o candidato classificado ou reclassificado receber convocação por telefone ou telegrama, além de a divulgação final poder ser feita via internet ou outro meio da imprensa local. Entretanto, o setor responsável para realizar essa atividade (Registro Acadêmico) não consegue seguir tal procedimento, pois geralmente as matrículas ocorrem concomitantemente com as matrículas dos outros cursos da instituição gerando acúmulo de trabalho. Além desse, outros pontos de dificuldades devem ser considerados, entre

<sup>62</sup> Comparecimento para realização da prova objetiva; comparecimento na entrevista; entrega do questionário socioprofissional; entrega de documentos comprobatórios exigidos em edital; comparecimento para realização da produção textual; comparecimento na palestra sobre o PROEJA.

<sup>63</sup> Acessar em: [www.iff.edu.br](http://www.iff.edu.br)

<sup>64</sup> A divulgação na imprensa local ocorreu no período de 2007 a 2011. Neste caso, em 2012, 2013 e 2014, podem ter ocorrido maiores dificuldades para os candidatos acompanharem o desenvolvimento do processo seletivo.

eles, o próprio sistema (SISTEC<sup>65</sup>) utilizado para inclusão de novas matrículas no IFFluminense, que apresenta falhas de funcionamento e conexão e, conseqüentemente, sobrecarrega e atrasa os trabalhos dos servidores deste setor. Dessa forma, candidatos classificados e até mesmo os reclassificados perdem os prazos de efetivação de matrícula por desconhecerem os procedimentos legais consolidados em edital.

Existe uma dificuldade interna institucional de “abraçar a causa”, no sentido de potencializar a garantia do direito à educação para todos. Se o público do PROEJA é constituído de jovens e adultos de classes populares, em sua maioria, trabalhadores que possuem problemas sociais e familiares e lutam pela conquista do retorno à escola, o atendimento a este público pelo servidor deverá ser com outro olhar, no sentido de entender suas dificuldades e de mobilizá-los para novas conquistas. Segundo a entrevistada R, esse é um problema vivenciado no instituto, pois “não estamos conseguindo que o ser humano tenha essa sensibilidade e necessidade. Ele (*o servidor*) não tem que ser assistencial, mas ele tem que ser um profissional público para todos”.

Não basta apenas oferecer as vagas para o público que o PROEJA almeja atender. A busca ativa pelos demandantes é um ponto importante em todos os espaços da escola, seja no momento do acesso, com a equipe da Comissão do Processo Seletivo ou com os servidores responsáveis pela matrícula, seja na sala de aula, com os respectivos professores, com os coordenadores de curso e toda a equipe que atende esse aluno no universo escolar, para que ele se sinta acolhido e mantenha acesa a vontade de permanecer e ir adiante.

Na perspectiva de Haddad e Ximenes (2014, p. 247), é necessário pensar nas condições de acesso e agir em prol do alunado para que o mesmo possa ter condições de frequentar os cursos voltados para a educação de jovens e adultos. De acordo com os autores,

[...] como sabemos, em grupos sociais pobres, excluídos de condições sociais básicas, com frustradas experiências escolares anteriores, não basta oferecer a escola, é necessário criar as condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de mais uma vez culpabilizar os próprios alunos pelos seus fracassos. Mais do que isso é necessário promover a demanda a partir da oferta, pois ela vai se constituindo gradativamente pelo exemplo e a confiança daqueles que vão se incorporando aos sistemas de ensino.

Com base no panorama de acesso aos cursos do IFFluminense *campus* Campos Guarus ora apresentado, serão abordados, no próximo capítulo desta dissertação, os resultados da amostra desta pesquisa, considerando as respostas dos estudantes pesquisados no ano letivo

---

<sup>65</sup> Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica.

de 2014 que transitaram por processos de ingresso diferenciados entre si.

Além das questões relacionadas a sua trajetória estudantil, no que diz respeito ao acesso à educação, será apresentado a seguir, o perfil do alunado e suas percepções e sentidos sobre a permanência no PROEJA. Será utilizada na análise, a sistematização dos dados do questionário aplicado na “pesquisa-mãe”, citada anteriormente, a que foi apreendida para as inferências deste trabalho.

## CAPÍTULO 4 – OUTRA QUESTÃO É A PERMANÊNCIA ESCOLAR... CARACTERÍSTICAS, SIGNIFICADOS E PERCEPÇÕES ESTUDANTIS

Qual o perfil do estudante que ingressa no curso PROEJA? Quais as expectativas do alunado com relação ao ingresso no curso do PROEJA? Que motivos estão imbricados no retorno de jovens e adultos à escola? Que fatores contribuem para permanecer no curso? Seguindo em busca dessas respostas é que estruturamos o quarto capítulo desta dissertação.

Conforme relatamos no início da escrita deste trabalho, os dados que ora apresentamos foram coletados por intermédio de questionário com perguntas fechadas e abertas junto às turmas do 1º, 2º e 3º anos dos cursos de Técnico em Eletrônica e Técnico em Meio Ambiente<sup>66</sup>, ambos do PROEJA, no IFFluminense *campus* Campos Guarus, no ano letivo de 2014<sup>67</sup>.

O questionário utilizado compunha sete dimensões<sup>68</sup>, das quais utilizaremos para esta reflexão: *a) Trajetória Escolar e b) Permanência e êxito escolar*, assim como a *Caracterização do aluno*, considerando a perspectiva do discente conforme sistematização e inferências que foram desagregadas nas perguntas contidas no instrumento para compreensão dos objetivos propostos da pesquisa.

Desconsideramos qualquer cálculo amostral, devido a possibilidade de se alcançar um percentual próximo ao universo de 119 alunos que frequentavam os dois cursos de PROEJA no *campus*. O que de fato ocorreu, tendo em vista que foram aplicados 101 (cento e um) questionários, representou uma amostra de 85% do total de estudantes dos cursos nesta etapa da pesquisa. Na Tabela 6 é possível observar os números absolutos e percentuais das amostras por turma numa variação de 77% a 100%:

---

<sup>66</sup> Os cursos do PROEJA no *campus* Campos Guarus foram estruturados em três períodos com entrada anual, totalizando três anos de curso no período regular.

<sup>67</sup> Consideramos pertinente completar essa análise, com dados selecionados que foram resgatados do questionário socioprofissional de ingresso dos estudantes pesquisados.

<sup>68</sup> O questionário original respondido pelo estudante foi composto por: *Caracterização do aluno* e sete dimensões, a saber: 1) *Insumos financeiros e infraestruturais*, 2) *Organização e Processos de Ensino e Aprendizagem*, 3) *Trajetória Escolar*, 4) *Avaliação*, 5) *Relações no espaço Campus*, 6) *Relações com o entorno* e 7) *Permanência e êxito escolar*.

**Tabela 6** – Quantitativo de estudantes pesquisados no IFFluminense *campus* Campos Guarus

Turma	Curso	Estudantes permanentes <sup>69</sup>	Questionários Preenchidos	Percentual da amostra
1º ano	Meio Ambiente	26	20	77%
2º ano	Meio Ambiente	17	16	94%
3º ano	Meio Ambiente	17	14	82%
1º ano	Eletrônica	30	24	80%
2º ano	Eletrônica	11	11	100%
3º ano	Eletrônica	18	16	89%
<b>Total geral</b>		119	101	85%

Fonte: Sistema Q-Acadêmico IFFluminense, elaborado pela autora, 2015.

A Tabela 7 apresenta a situação de matrícula das turmas pesquisadas ao término do ano letivo de 2014. Os *estudantes matriculados* foram aqueles que ingressaram nos cursos do PROEJA e os *estudantes pendentes* são aqueles que, no decorrer do ano de 2014, não obtiveram registro de notas (avaliação) na maioria das disciplinas, conforme analisado nas Atas de Turma produzidas pelo setor de Registro Acadêmico do *campus* Campos Guarus ao final do ano letivo de 2014<sup>70</sup>.

**Tabela 7** – Situação de matrícula das turmas pesquisadas no IFF *campus* Campos Guarus ao final do ano letivo de 2014

Turma	Curso	Estudantes matriculados		Estudantes pendentes	
		n	%	n	%
1º ano	Meio Ambiente	53	100	27	50,9%
2º ano	Meio Ambiente	19	100	2	10,5%
3º ano	Meio Ambiente	17	100	0	0%
1º ano	Eletrônica	54	100	24	44,4%
2º ano	Eletrônica	11	100	0	0%
3º ano	Eletrônica	18	100	2	11,1%
<b>Total geral</b>		<b>172</b>	<b>100</b>	<b>55</b>	<b>31,9%</b>

Fonte: Sistema Q-Acadêmico IFFluminense, elaborado pela autora, 2015.

Preferimos adotar a nomenclatura de *estudante pendente*, ao invés de *estudante evadido*, entendendo que o termo evasão carrega em si

[...] um sentido que culpabiliza o indivíduo que, por várias razões, interrompeu definitivamente sua trajetória em uma determinada oferta educacional. Dessa forma, o termo também contribui para isentar a instituição e o respectivo sistema educacional de qualquer responsabilidade sobre esse fenômeno. É preciso ter claro que o afastamento definitivo de um

<sup>69</sup> Os *estudantes permanentes* são aqueles que estavam *em curso* no período de aplicação dos questionários.

<sup>70</sup> A utilização do termo “estudantes pendentes” foi criado pela autora para destacar a suspeita de que as respectivas matrículas desses estudantes são contadas como “evasão”, talvez de forma equivocada pelo sistema de controle e matrículas, porque estes alunos não frequentam sequer um mês de aula, deixando suas matrículas pendentes. Dessa forma, o SISTEC (Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica) ao nomear tais alunos como evadidos, pode distorcer a realidade em relação ao total de alunos efetivamente matriculados. Entretanto, tal suspeita não foi possível investigar nessa dissertação.

estudante de determinada oferta educacional é fruto de múltiplos fatores sociais, econômicos, familiares, institucionais e pessoais, os quais se reforçam mutuamente e resulta na chamada evasão (MOURA; SILVA, 2007, p. 31).

Estes *estudantes pendentes*, sem as notas lançadas e que não frequentaram pelo menos 1 (um) bimestre previsto no calendário anual do curso, tiveram sua situação escolar naquele ano registrada como *reprovado por falta*. Conforme previsto na Regulamentação Didático-pedagógica do IFFluminense<sup>71</sup>, esta situação pode ocorrer consecutivamente por três anos em cada série. Neste caso, os estudantes que estiverem na condição de *reprovado por falta* ou *reprovado*<sup>72</sup> poderão retornar em anos posteriores para uma nova tentativa, sem passar pelo processo seletivo.

Por essa lógica normativa, uma turma iniciada por um novo edital, pode receber estudantes que não frequentaram ou foram reprovados em anos (ou editais) anteriores. Na tabela 8, é possível perceber a composição das turmas pesquisadas, com *estudantes pendentes* que participaram de processos seletivos anteriores ao ano de 2014.

**Tabela 8** – Quantitativo de matriculados por ano de entrada e matrícula – Ano letivo referência 2014

Curso	Turma	Total de Matriculados (Ano Letivo: 2014)	Ano de ingresso do estudante no IFFluminense					
			2014	2013	2012	2011	2010	2009
Meio ambiente	1º ano	53	38	11	01	03	-	-
Meio ambiente	2º ano	19	-	18	01	-	-	-
Meio ambiente	3º ano	17	-	-	15	01	01	-
Eletrônica	1º ano	54	37	09	04	03	-	01
Eletrônica	2º ano	11	-	09	02	-	-	-
Eletrônica	3º ano	18	-	-	08	07	01	02

Fonte: Dados do Registro Acadêmico do IFFluminense *campus* Campos Guarus

Na composição do total de matriculados nas turmas, conforme apresentado na Tabela 8, há um percentual de 27,3% (sinalizados em vermelho) de estudantes que podem ter passado pelas seguintes situações após o seu ingresso no curso: desistência (temporária), trancamento, retenções<sup>73</sup> e reprovações e em 2014 retornaram para matrícula. Esse fenômeno é característico da trajetória escolar de estudantes da EJA e pode sofrer influências por diferentes razões. Na pesquisa de Mileto (2009, p. 12), o autor classificou por fatores

<sup>71</sup> Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/ensino/legislacao-e-regulamentacoes/regulamentacao-didatico-pedagogica-IFFluminense.pdf/view>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

<sup>72</sup> Situação de Reprovado é o estudante que não alcançou a média anual igual ou superior a 6,0 e 75% de frequência em todas as disciplinas.

<sup>73</sup> A retenção no período do curso ocorre quando o estudante fica em dependência em três componentes curriculares e opta por cursar as disciplinas, trancando a série subsequente.

externos e fatores internos as situações que levam os sujeitos a desistirem ou permanecerem nos cursos.

Os fatores externos estão vinculados principalmente aos obstáculos interpostos pelas estruturas sócio-econômicas, que se refletem no cotidiano e nas histórias de vida dos alunos. Os fatores internos decorrem da configuração das relações sociais instituídas no âmbito do espaço escolar, destacadamente as interações estabelecidas no interior da turma.

As idas e vindas desse aluno no sistema escolar, as interrupções, os afastamentos (temporários ou não) são caracterizadas por insucessos e fracassos pessoais que “[...] debita na conta do aluno a responsabilidade do fracasso. Este rótulo transfere para a esfera individual e familiar a culpa da saída do aluno da escola e inocenta a própria escola. Dificilmente esses agentes falam em fracasso da escola” (ARROYO, 2003, p. 2).

Charlot (2000, p. 16) faz uma análise crítica a respeito do fracasso escolar. Segundo o autor, “não existe o fracasso escolar”, para ele, o termo “fracasso escolar” é uma expressão ambígua que engloba inúmeros tipos de manifestações e debates, dentre eles:

[...] o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade de “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc. Todas as noções que encobrem, pois, práticas e experiências muito diversas e se beneficiam ao mesmo tempo de uma espécie de evidência encontram-se numa encruzilhada de múltiplas relações sociais (CHARLOT, 2000, p. 14).

Na visão do autor, partindo da crítica aos estudos sociológicos realizados nas décadas de 1960 e 1970, liderados por Bourdieu, que explicam estatisticamente a relação entre origem social e o sucesso escolar, ele aponta que o fracasso escolar é um “atrativo ideológico” que busca identificar as diferenças de posições entre os alunos no espaço escolar com relação a sua origem social e às deficiências socioculturais. Estes elementos podem ter relação com o fracasso escolar, mas não é a *causa* conforme explica a sociologia da reprodução.

Mesmo admitindo que haja “alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (CHARLOT, 2000, p. 16), o autor se lança a abordar uma nova direção de análise que busca compreender a relação dos alunos com o saber, cujas relações envolvem “[...] lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, etc.; na medida em que está em jogo a questão do aprender e do saber” (p. 79).

Segundo a perspectiva de Charlot (2000, p. 30), numa leitura “positiva” da realidade, busca-se “[...] prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não

somente àquilo em que elas falham e às suas carências”. Na visão do autor, aqueles jovens e adultos que persistem nos bancos escolares, mesmo diante das dificuldades oriundas das desigualdades, faltas e deficiências produzidas pela própria sociedade são sujeitos com uma história que “[...] interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses” (CHARLOT, 2000, p. 31).

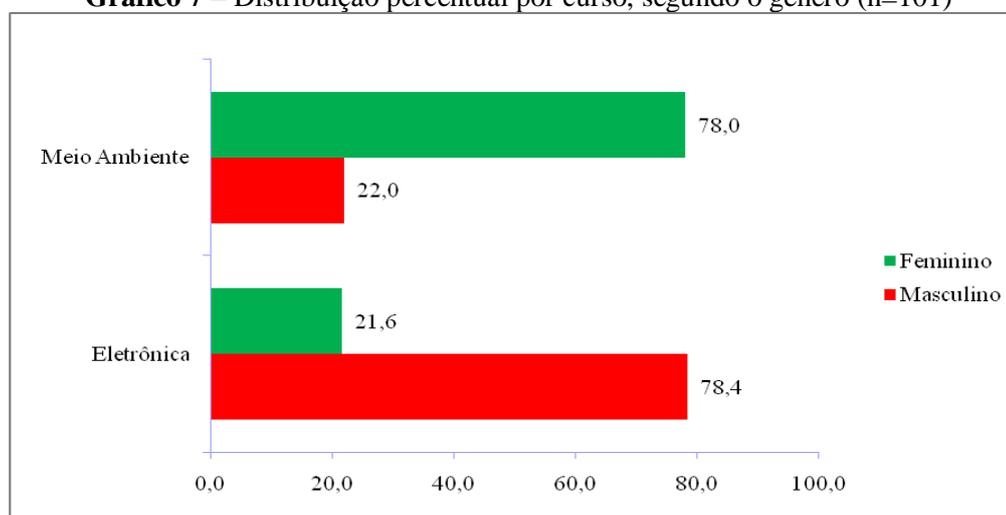
Portanto, mesmo encontrando um percentual geral de estudantes pendentes de 31,9% nas turmas pesquisadas, chamando atenção para as turmas do 1º ano, tanto do Técnico em Eletrônica (44,4%) quanto do Técnico em Meio Ambiente (50,9%), o nosso foco de interesse estava naqueles outros 68,1% que ingressaram, persistiram e *desejaram* concluir seus respectivos cursos.

#### 4.1 Caracterização dos discentes no IFFluminense *campus* Campos Guarus

Nesta seção, buscaremos traçar as características e o perfil dos sujeitos pesquisados em 2014 nos cursos do PROEJA no IFFluminense *campus* Campos Guarus. As variáveis contidas neste bloco estabelecem aproximações e diferenciações quando desagregamos os dados na comparação entre os cursos do PROEJA ofertados pelo *campus*.

Comparando as informações entre os estudantes dos cursos: Técnico em Eletrônica e Técnico em Meio Ambiente, verificamos que há predominância do gênero feminino (78%) no curso de Meio Ambiente, enquanto no curso Técnico em Eletrônica, ocorreu o contrário, a maioria dos estudantes é do gênero masculino (78,4%) (Gráfico 7).

**Gráfico 7** – Distribuição percentual por curso, segundo o gênero (n=101)

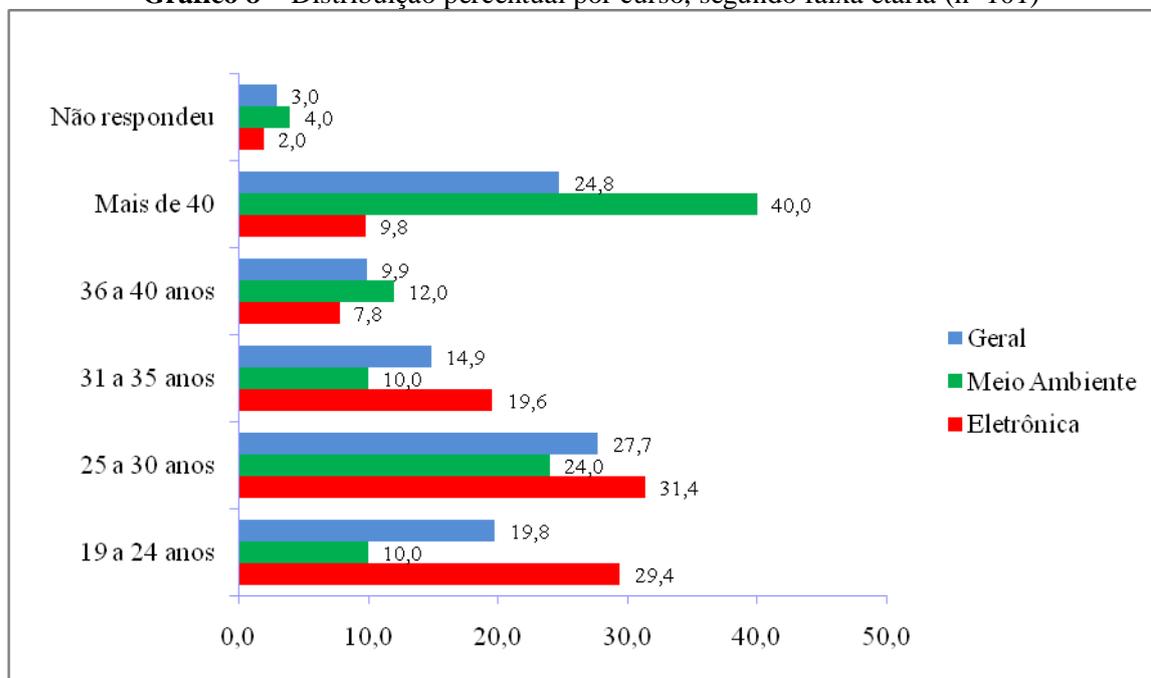


Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF/IFF, 2014  
Elaborado pela autora, 2015.

Na pesquisa não foi possível identificar as razões dessa grande diferença de gênero nos dois cursos. Porém, pode-se comentar que no percentual geral, tanto os homens quanto as mulheres, neste caso, estão conseguindo acessar e permanecer nos respectivos cursos do PROEJA. De acordo com Beltrão e Alves (2009, p. 135) “[...] nas últimas décadas, o número de anos de estudo médio cresceu bastante para ambos os sexos, e as mulheres ultrapassaram os homens em todos os níveis educacionais”. O crescimento do número de mulheres que ampliaram sua escolarização é constatado nas recentes pesquisas, demonstrando que “o Brasil é um exemplo de país que conseguiu reverter o hiato de gênero na educação e eliminou o déficit educacional das mulheres em relação aos homens”. (BELTRÃO, ALVES, 2009, p. 153).

Com relação à faixa etária, novamente há diferenças entre os cursos. No curso Técnico em Eletrônica predomina a faixa etária entre 19 e 30 anos, correspondendo a 60,8%, enquanto os outros 39,2% estão acima de 30 anos. No caso do curso Técnico em Meio Ambiente, a maioria está acima dos 31 anos (62%), outros 24% estão com idade entre 25 e 30 anos e apenas 10%, entre 19 e 24 anos (Gráfico 8).

**Gráfico 8** – Distribuição percentual por curso, segundo faixa etária (n=101)

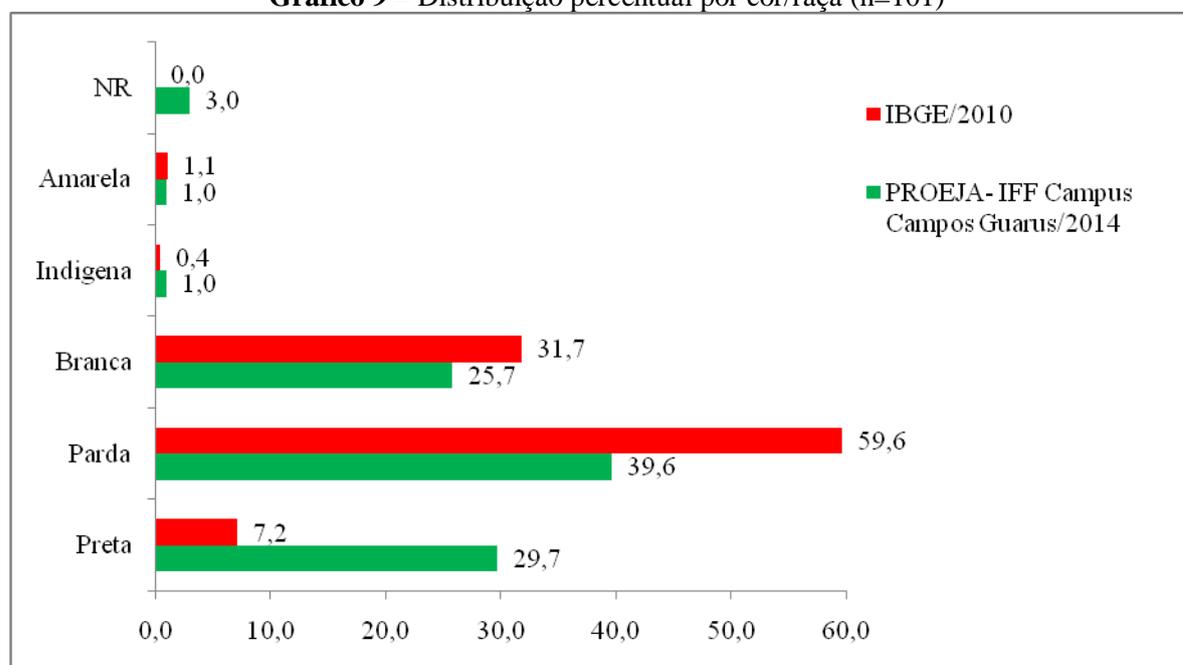


Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF/IFF, 2014  
Elaborado pela autora, 2015.

No que diz respeito à auto declaração de cor ou raça (Gráfico 9), não houve variação significativa em relação aos cursos. Do grupo total pesquisado, a maioria se autodeclarou

predominantemente parda (39,6%), enquanto 29,7% se declararam pretos, outros 25,7% brancos, 2% indígenas/amarelos e 3% não responderam. Observamos que, no agrupamento do percentual de pretos e pardos (69,3%), esta investigação segue os índices da pesquisa nacional feita pelo IBGE, que apresentou, em 2010, um percentual de 66,8% da população residente no Brasil declarando-se pretos e pardos. Entretanto, constata-se que o percentual de alunos que se consideraram *pretos* no PROEJA é destacadamente maior, se comparado aos que se autodeclararam na mesma condição pela população brasileira (7,2%). De acordo com a história do município de Campos dos Goytacazes/RJ, onde está localizado o *campus* pesquisado, há um percentual significativo de descendentes africanos que formaram a base escravocrata da economia açucareira neste município (GANTOS, 2004).

**Gráfico 9 – Distribuição percentual por cor/raça (n=101)**



Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF/IFF, 2014 – IBGE/BRASIL 2010 – Elaborado pela autora, 2015.

Com relação ao estado civil, 53,5% são casados, enquanto 36,6% estão solteiros, outros 7,9% separados/divorciados e 2% não responderam. No que diz respeito ao número de filhos, do total geral, 63,4% dos alunos possuem filhos. Destes, 36,6% das estudantes mulheres tem 1 ou mais filhos (Tabela 9). A dificuldade de conciliar trabalho, família e escola traz consequências tanto para homens quanto mulheres, entretanto, no caso das mulheres, estas acabam assumindo a dupla jornada (familiar/doméstica e profissional), sem ou quase nenhum questionamento, se desdobrando nas tarefas que são delimitadas nos papéis

de gênero construídos socialmente (BEAUVOIR, 1967), na tentativa de prosseguir nos estudos. Em muitos casos, a dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo se torna um dos fatores de desistência da escola para jovens e adultos (STOCO, 2010).

**Tabela 9** – Distribuição percentual por gênero, segundo número de filhos (n=101)

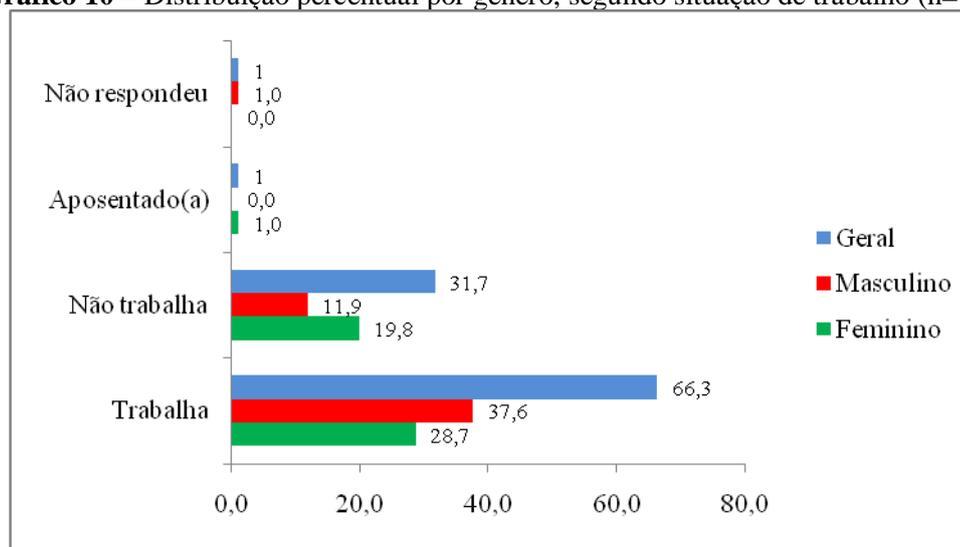
Número de filhos	Feminino	Masculino	Total
Não tem filho	12,9	23,8	36,6
1 ou 2 filhos	15,8	11,9	63,4
3 ou mais filhos	20,8	14,9	

Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF/IFF, 2014  
Elaborado pela autora, 2015.

Do total dos respondentes, 95,05% residem em Campos dos Goytacazes/RJ, mesmo município de localização do *campus* onde estudam<sup>74</sup>. Sobre a situação de trabalho, do total geral, 66,3% dos estudantes estavam trabalhando no momento da pesquisa. Entretanto, há um quantitativo expressivo de 31,7% de alunos sem trabalho, dos quais 19,8% são do sexo feminino. Novamente, a questão de gênero toma proporção, pois mesmo com o crescimento dos anos de estudo das mulheres no Brasil:

as conquistas femininas no campo educacional não foram acompanhadas por conquistas no mercado de trabalho no mesmo grau. As mulheres reverteram o hiato de gênero na educação, mas não reverteram os hiatos ocupacional e salarial (BELTRÃO, ALVES, 2009, p. 154).

**Gráfico 10** – Distribuição percentual por gênero, segundo situação de trabalho (n=101)



Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF/IFF, 2014  
Elaborado pela autora, 2015.

<sup>74</sup> Os outros alunos (5%) informaram que residem em São João da Barra/RJ, São Fidélis/RJ, Cardoso Moreira/RJ.

A questão da dupla jornada já comentada anteriormente, faz parte da estrutura do sistema capitalista, que ainda inviabiliza que as mulheres consigam ampliar seus horizontes em relação ao ingresso no mundo do trabalho, muitas vezes tendo que optar entre trabalho e/ou estudo, incorporando a vida doméstica.

[...] A responsabilidade da realização das tarefas domésticas pelas mulheres que desempenham um trabalho assalariado no mundo da produção caracteriza a dupla (e às vezes tripla) jornada de trabalho com todas as implicações decorrentes dela, entre as quais destacamos a presença de uma forte opressão de gênero e também de exploração do capital (NOGUEIRA, 2010, p. 60).

No que se refere aos tipos de ocupação daqueles que estavam trabalhando, os pesquisados informaram que atuam nas seguintes funções: vendedor, balconista, caixa, promotores de venda, atendente de lanchonete, padeiro, auxiliar de estoque, segurança, vigilante, eletricitista, instalador de linha telefônica, auxiliar de refrigeração, auxiliar de serviços gerais, secretária, cabeleireira, camareira, embaladora, auxiliar de produção, técnico ambiental, pintor industrial, autônomo e servidor público.

Constatamos que os tipos de profissões dos estudantes trabalhadores não têm relação com os cursos em andamento. Apenas 5 (cinco) alunos do curso Técnico em Eletrônica estão em atividades correlacionadas (3- eletricitista, 1- instalador de linha telefônica, 1-auxiliar de refrigeração), enquanto do curso Técnico em Meio Ambiente, somente 2 (dois) alunos estavam na função equivalente ao curso (técnico ambiental), ambos cursando o último ano do curso.

Gonçalves (2014, p. 23) justifica a relação entre a busca de escolarização e o mercado de trabalho na perspectiva dos estudantes da EJA como “[...] uma forma para melhorar salários; para mudar de emprego, como, por exemplo, deixar de ser doméstica e sair de algum trabalho pesado; de poder prestar concursos e alcançar outros postos de trabalho mais reconhecidos socialmente; ter uma vida melhor; ser alguém na vida, etc.”.

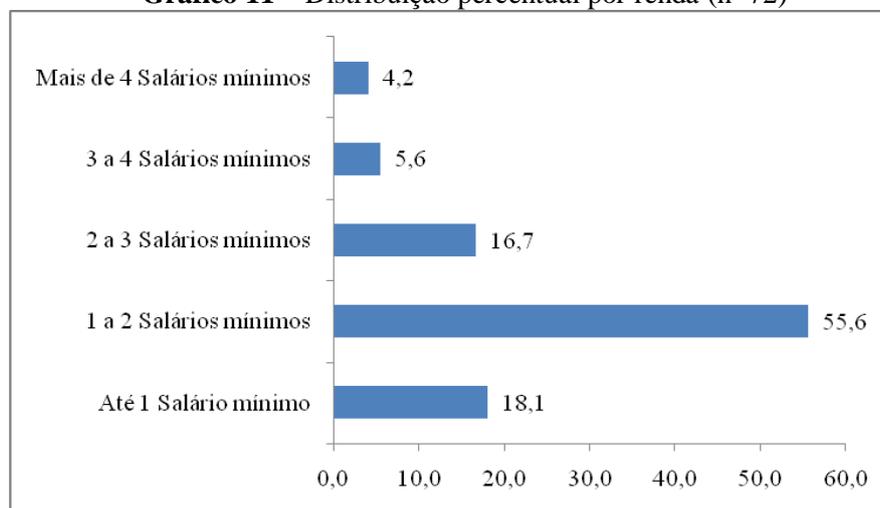
Ampliando o olhar por esse viés, o trabalho é uma categoria estruturante não somente no âmbito das relações de produção, mas como princípio educativo. Homens e mulheres, jovens e adultos produzem sua condição humana pelo trabalho – característica ontológica do ser – e é algo desafiador no atual contexto capitalista no qual vivem.

Os dados referentes à renda familiar (Gráfico 11) foram encontrados no questionário socioprofissional de ingresso no respectivo curso<sup>75</sup>. Tal questionário revelou que predominou o número de estudantes que possuem renda familiar entre 1 a 2 salários mínimos (55,6%), e

<sup>75</sup> Essa pergunta não constava no questionário da pesquisa-mãe.

que outro grupo de 18,1% tem até 1 salário mínimo de renda mensal e que um percentual de 26,5% tem renda de 2 salários mínimos.

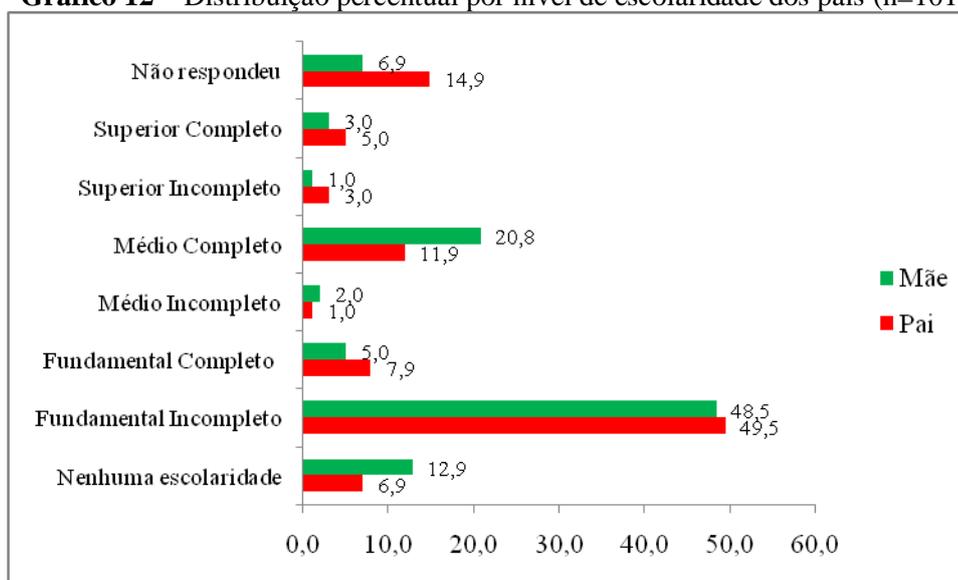
**Gráfico 11** – Distribuição percentual por renda (n=72)



Fonte: Questionário sócioprofissional – IFFluminense. Elaborado pela autora, 2015.

Para finalizar esta seção, analisamos o nível de escolaridade dos pais dos educandos (Gráfico 12). Encontramos um grupo significativo que possui baixa escolarização, tanto com relação ao pai (49,5% com ensino fundamental incompleto e 6,9% sem nível de escolaridade) quanto à escolaridade da mãe (48,5% com ensino fundamental incompleto e 12,9% sem nível de escolaridade), demonstrando que seus membros familiares tiveram poucas condições/possibilidades de acesso à escola.

**Gráfico 12** – Distribuição percentual por nível de escolaridade dos pais (n=101)



Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF/IFF, 2014  
Elaborado pela autora, 2015.

Conforme foi possível identificar, o público que ingressou nos cursos do PROEJA no IFFluminense *campus* Campos Guarus possui heterogeneidades que o caracterizam. Conforme sintetiza Santos (2006, p. 55), isso representa que

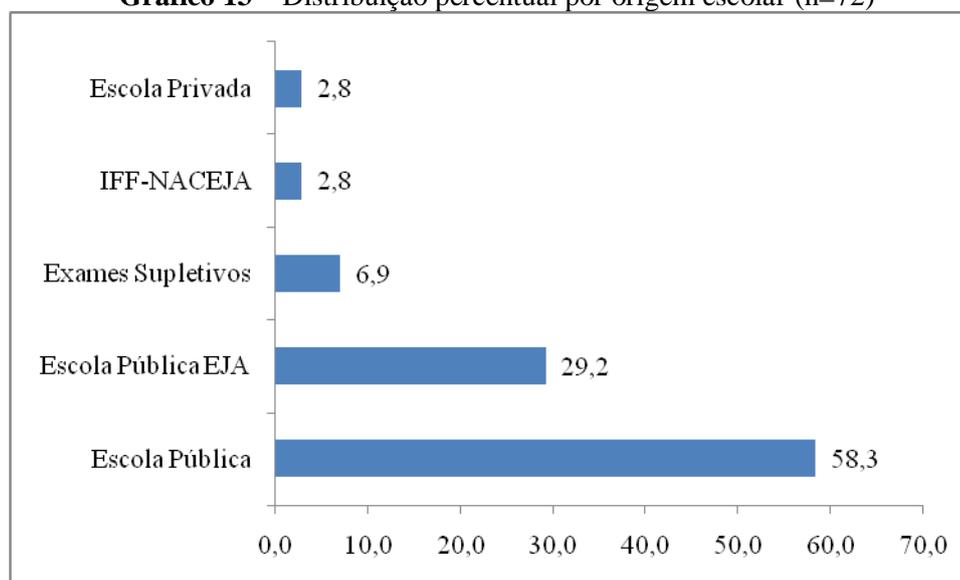
[...] a EJA mostra que é possível aprender nas diversas idades, convivendo estas diferenças geracionais na sala de aula; observando as diferenças de gênero e opções sexuais; considerando as diversidades do mundo do trabalho e da relação campo-cidade; considerando as necessidades educativas especiais; considerando as diferentes éticas religiosas presentes na relação de sala de aula, valorizando no currículo as diferenças étnicas de nosso país mestiço.

A partir da sistematização do perfil, conclui-se que a EJA constitui um público heterogêneo que aponta para diversidades e particularidades que não devem passar em branco. O PROEJA veio com a intencionalidade de resgatar esses sujeitos que foram apartados de oportunidades em diferentes contextos: da escola, do trabalho, da família e encontram uma possibilidade, via escolarização, de refazerem seus interesses, sonhos e projetos.

#### **4.2 Trajetória escolar sob o ponto de vista dos estudantes**

As variáveis que compõem este item refletem a realidade do percurso acadêmico dos pesquisados antes e depois do ingresso nos cursos do PROEJA. A partir de suas impressões, estabelecemos pontos em destaque que foram analisados a fim de acompanhar seu itinerário formativo.

Interessou-nos saber a origem escolar dos educandos antes de ingressar nos cursos do PROEJA no *campus* Campos Guarus. Predominantemente, os estudantes são oriundos de escola pública (90,3%), outros 6,9% fizeram exames supletivos e apenas 2,8% são oriundos de escolas privadas, conforme apresentado no Gráfico 13. Importa destacar o quantitativo de alunos oriundos de escola pública de EJA (29,2%) do total geral.

**Gráfico 13** – Distribuição percentual por origem escolar (n=72)

Fonte: Questionário sócioprofissional – IFFluminense  
Elaborado pela autora, 2015.

O município de Campos dos Goytacazes, cidade onde está localizado o *campus* pesquisado, contava em 2013 com “[...] 440 escolas entre públicas e privadas de educação básica, com 126.164 estudantes matriculados, 66 escolas ofertam EJA no município sendo: 01 da rede privada, 02 da rede federal, 35 da rede estadual e 28 da rede municipal totalizando 10.324 alunos matriculados na modalidade” (CÔRREA; PESSANHA, 2015, p. 281).

Houve uma queda significativa do quantitativo de matrículas na EJA no município de Campos dos Goytacazes no período de 2010 a 2013, que girou em torno de 43,7%<sup>76</sup>, seguindo uma tendência de queda a nível nacional, conforme apresentado no item 1.4 desta dissertação.

Este fenômeno preocupante, ainda sem explicações consensuais, queira ou não, tem lugar privilegiado de planejamento e ação na esfera dos governos municipais. Assim, a lei municipal n. 8.653, de junho de 2015, apresenta o novo Plano Municipal de Educação 2015-2025, da cidade de Campos dos Goytacazes, no qual são traçadas estratégias para a EJA, entre elas estão:

[...] 9.1 implementar políticas de Educação de Jovens e adultos, associados às outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização funcional; 9.2 desenvolver políticas públicas, em parceria com a secretaria de assistência social e direitos humanos, voltadas para a

<sup>76</sup> Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos/dossie-localidades>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

educação das relações humanas, a fim de promover um desenvolvimento sustentado e comprometido com a justiça social; 9.3 investir nas atividades de reforço da leitura e da escrita ampliando o acesso aos textos em sua diversidade de tipos e gêneros textuais; 9.4 assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria; 9.5 realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos; 9.6 realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o nível de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade; 9.7 considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas; 9.8 fortalecer a EJA no período diurno com vistas a reduzir e eliminar a distorção idade-série (CAMPOS DOS GOYTACAZES, 2015).

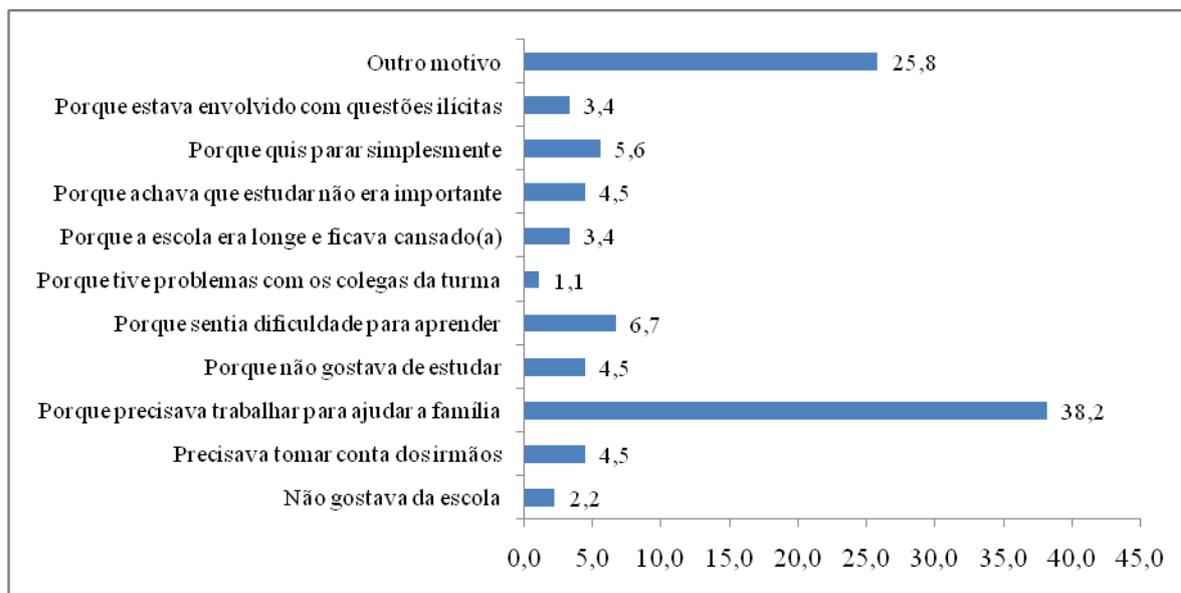
As estratégias previstas na Meta 9, caso sejam efetivadas, poderão possibilitar o crescimento da população com o ensino fundamental completo e conseqüentemente, o público da EJA poderá ampliar o seu percurso formativo, adquirindo condições de ingresso no PROEJA nas instituições ofertantes, em especial no IFFluminense.

A respeito do afastamento dos estudos ao longo da vida<sup>77</sup>, os pesquisados responderam que as razões estavam relacionadas à necessidade do trabalho para 38,2%, enquanto 25,8% declararam outros motivos, como: questão de saúde pessoal e familiar, gravidez, problemas financeiros, filhos, mudança de residência para outra cidade, localização da escola ou dificuldade para conciliar trabalho e estudo. Os outros 36% ficaram divididos entre outros motivos demonstrados no Gráfico 14.

---

<sup>77</sup> Questão 3.4.1.1 do questionário (Apêndice 3).

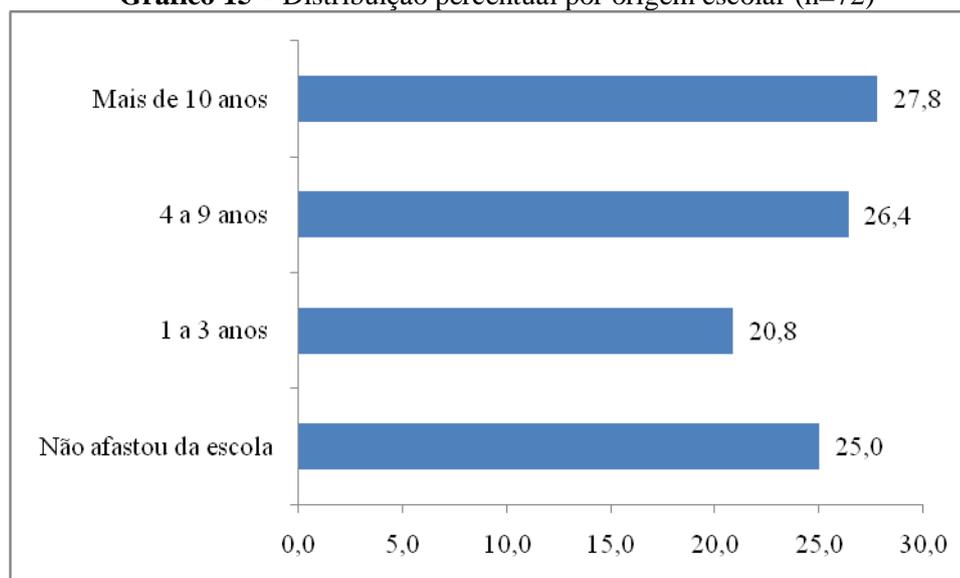
**Gráfico 14** – Distribuição percentual dos motivos que fizeram os estudantes pararem de estudar – (n=89)<sup>78</sup>



Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF/IFF, 2014  
Elaborado pela autora, 2015.

O tempo de afastamento da escola foi outro indicador resgatado no questionário socioprofissional de ingresso dos alunos. O período de afastamento variou conforme demonstrado no Gráfico 15. De 1 a 3 anos de afastamento ficaram 20,8%, outros 26,4% se afastaram por um período de 4 a 9 anos, enquanto 27,8% estavam mais de 10 anos afastados da escola. Ressaltamos que, entre aqueles que informaram que não se afastaram da escola (25%), houve situações em que o estudante finalizou o ensino médio há alguns anos e deu como encerrada sua trajetória escolar, considerando que não ocorreu afastamento. Como também houve casos de estudantes que são recém-formados no ensino médio (seja EJA ou não) e estão majoritariamente com idade acima de 24 anos, ou seja, apresentam características semelhantes aos que responderam que se afastaram por algum período.

<sup>78</sup> Consideramos os dados válidos.

**Gráfico 15** – Distribuição percentual por origem escolar (n=72)

Fonte: Questionário sócioprofissional – IFFluminense  
Elaborado pela autora, 2015.

A relação dos pesquisados com o trabalho teve início precoce. Conforme apresenta a Tabela 10, 34,6% iniciaram o trabalho antes de 15 anos, outros 35,6% começaram a labuta com idade entre 16 e 18 anos e apenas 15,8% iniciaram após os 18 anos. Esses dados demonstram que “uma das causas mais acentuadas do afastamento da escola diz respeito à pobreza, que exige, nas famílias, mais braços trabalhando para aumentar a renda familiar” (PAIVA, 2006, p. 33).

**Tabela 10** – Distribuição percentual da idade que começou a trabalhar<sup>79</sup> (n=101)

Faixa etária que iniciou no trabalho	%
Menos de 12 anos	5,9
De 12 a 15 anos	28,7
De 16 a 18 anos	35,6
Mais de 18 anos	15,8
Não informou	12,9
Não lembra	1,0

Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF/IFF, 2014  
Elaborado pela autora, 2015.

No caso desta pesquisa no IFFluminense *campus* Campos Guarus, constatou-se que a maior parte dos estudantes (66,3%) já concluiu o ensino médio, diferenciando-se da proposta

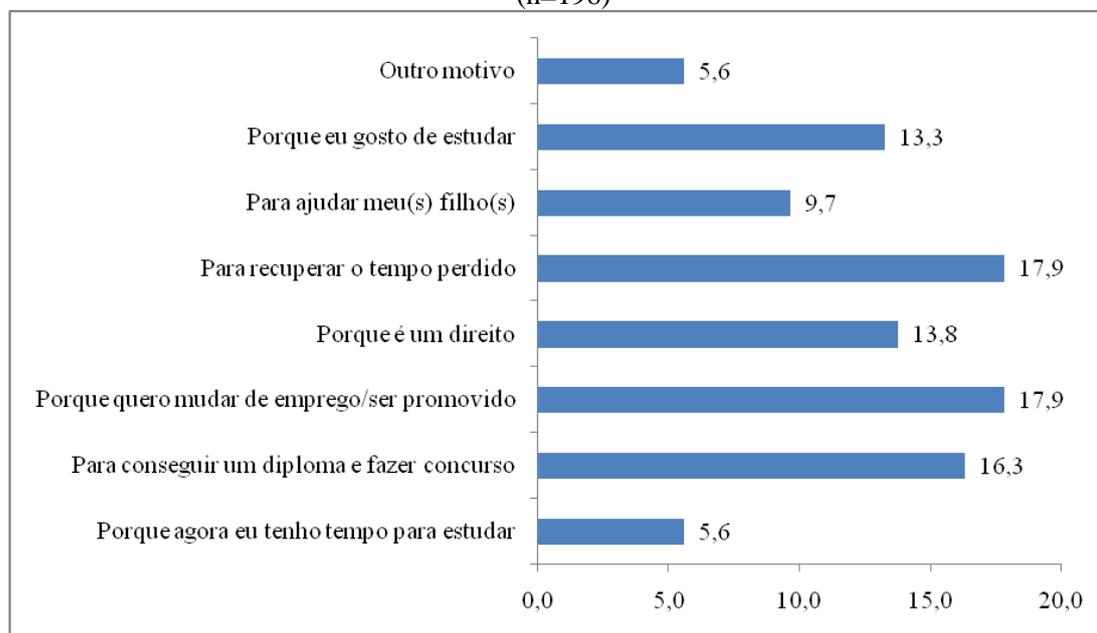
<sup>79</sup> Questão 0.10.2 do questionário (Apêndice 3).

inicial prevista no Documento Base do PROEJA<sup>80</sup>. Entretanto, o mesmo documento aborda uma situação vivenciada pelos sujeitos que buscam um curso numa instituição federal, reconhecendo que:

[...] a educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (IRELAND; MACHADO; PAIVA, 2004, p. 42).

Entendemos que este incentivo é o que move e direciona esses estudantes a estarem presentes novamente nos bancos escolares. No âmbito da Rede Federal, os estudantes buscam se qualificar, ampliar seus conhecimentos e atender suas necessidades. As intencionalidades de retorno à escola não têm relação *exclusiva* com o mercado de trabalho, elas vão além e perpassam outras situações sociais da vida do estudante da EJA<sup>81</sup>, conforme constatamos no Gráfico 16:

**Gráfico 16** – Distribuição percentual dos motivos que fizeram os estudantes retornarem os estudos (n=196)



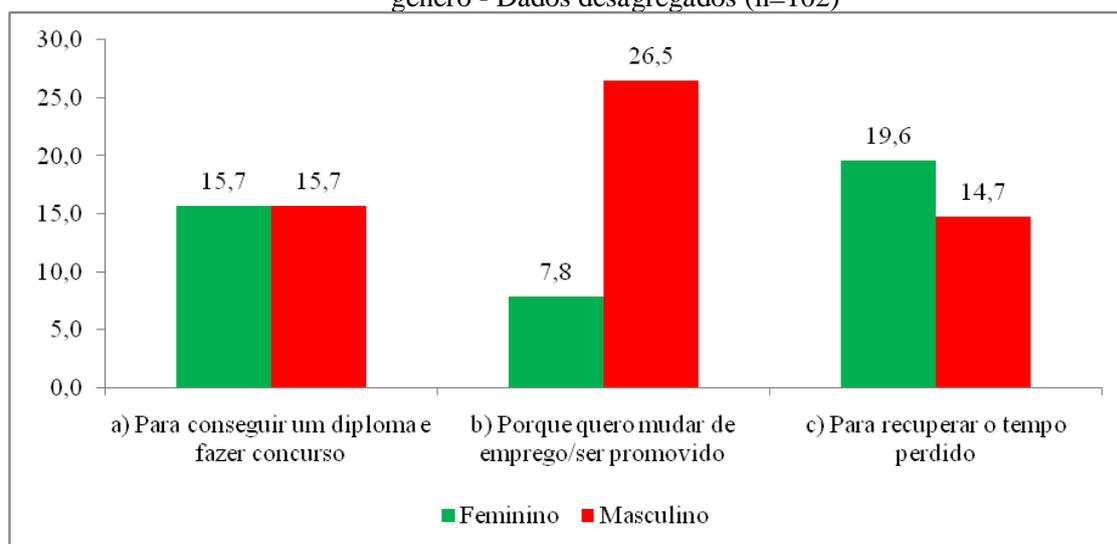
Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF/IFF, 2014  
Elaborado pela autora, 2015.

<sup>80</sup> Conforme prevê o Documento Base que orienta as ações do PROEJA a nível nacional, sua oferta é destinada ao público que tem o ensino fundamental concluído e tenha idade acima de 18 anos, buscando atender “aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares” (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 33).

<sup>81</sup> Questão 3.4.1.2 do questionário (Apêndice 3).

A necessidade de mudança de emprego, promoção no trabalho, conquistar um diploma para estar apto a fazer concursos são questões que impulsionaram de forma significativa os estudantes pesquisados (34,2% das respostas). Entretanto, na desagregação por gênero, podemos perceber que as motivações das mulheres neste aspecto não são equilibradas com a dos homens (Gráfico 17).

**Gráfico 17** – Distribuição percentual dos motivos que fizeram os estudantes retornarem os estudos por gênero - Dados desagregados (n=102)



Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF/IFF, 2014  
Elaborado pela autora, 2015.

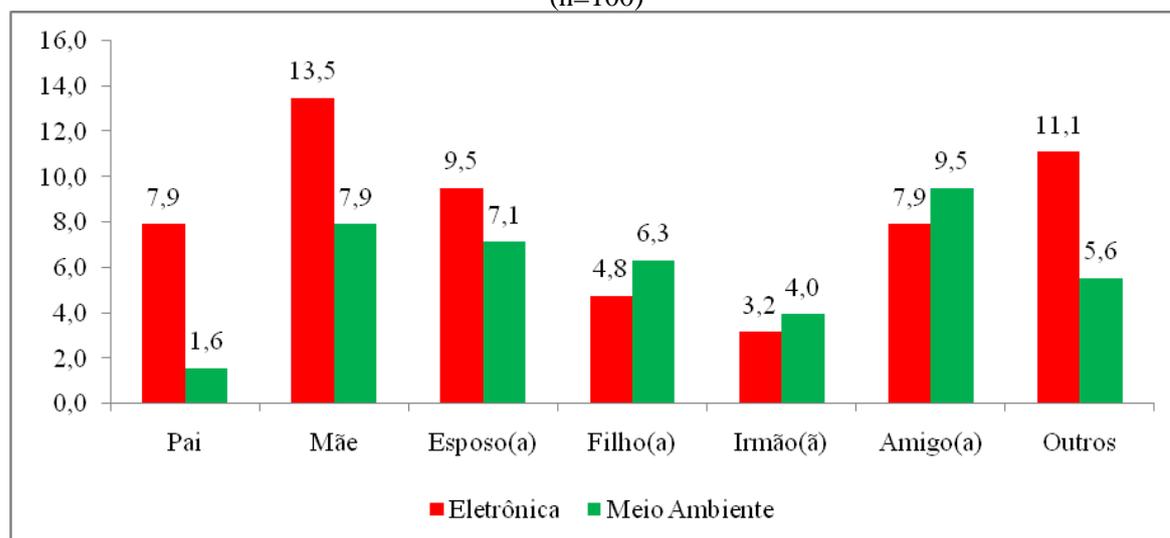
Houve, no total, um equilíbrio nas respostas da opção *a*, porém, quando se trata de retornar aos estudos para mudar de emprego ou ser promovido, há uma diferença significativa de opção, os homens foram mais enfáticos na questão do trabalho (26,5%). Neste caso, há de se considerar o quantitativo de mulheres que estavam trabalhando no momento da pesquisa, que esteve em torno de 28,7% (Gráfico 10). Cabe também reforçar que *recuperar o tempo perdido* teve maior significado entre as mulheres do que para os homens, pois ao longo da história educacional brasileira, as mulheres tiveram dificuldades de acesso à escolarização e, no atual contexto, buscam recuperar este direito que lhes foi negado.

Retornando ao Gráfico 16, outros motivos foram destacados pelos estudantes para retornar aos estudos: a questão do reconhecimento do seu direito à educação (13,8%), o gosto pelos estudos (13,3%) e para ajudar os filhos (9,7%) foram os principais pontos mobilizadores, que não estão imbricados diretamente na questão do mercado de trabalho, mas nos remete a determinadas funções da EJA, que são:

[...] a *função reparadora* resgata a questão da educação como direito, direito que foi negado à determinada parcela da população. Já a *função equalizadora* visa a garantir a reentrada dessas pessoas no sistema educacional, através não só da ampliação das vagas, mas também da possibilidade de acesso e permanência. E, finalmente, a *função qualificadora* tem por meta proporcionar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida (BAPTISTA, 2014, p. 34, grifos nossos).

Com relação às principais influências para o retorno à escola<sup>82</sup> (Gráfico 18), os pesquisados no curso Técnico em Eletrônica destacaram o incentivo da mãe (13,5%), seguido da esposa/companheiro (9,5%) e pai (7,9%). No curso Técnico em Meio Ambiente ficou aparentemente dividido, sendo o(a) amigo(a) em primeiro lugar (9,5%), depois a mãe (7,9%) e, em terceiro lugar, o(a) esposo(a) (7,1%).

**Gráfico 18** – Distribuição percentual das principais influências para o estudante retornar aos estudos (n=100)



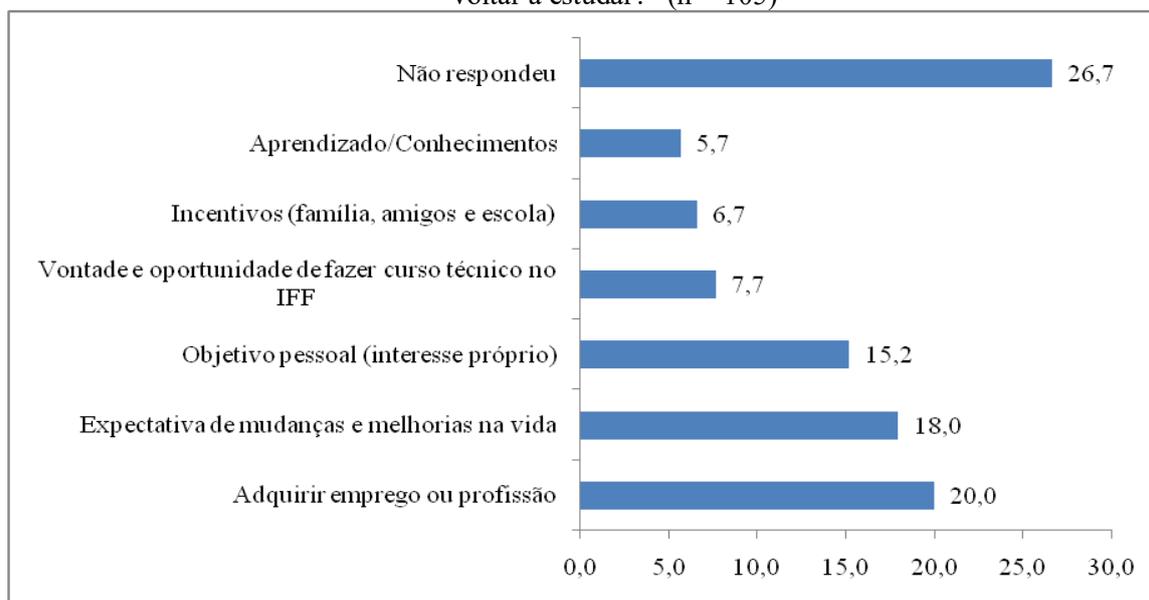
Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF/IFF, 2014  
Elaborado pela autora, 2015.

No questionário foi perguntado: o que lhe deu mais coragem para voltar a estudar?<sup>83</sup> (Gráfico 19). Na sistematização e categorização das respostas dos estudantes, os aspectos que mais influenciaram seu retorno aos bancos escolares foi “adquirir emprego ou profissão” (20,0%); “expectativa de mudanças e melhorias de vida” (18,1%); “objetivo pessoal/interesse próprio” (15,2%); “vontade e oportunidade de fazer curso técnico no IFF” (7,7%); “os incentivos - familiar, amigos e escola” (6,7%); “aprender novos conhecimentos” (5,7%); e 26,7% não responderam a esta questão.

<sup>82</sup> Questão 3.4.1.4 do questionário (Apêndice 3).

<sup>83</sup> Questão 3.4.1.5 do questionário (Apêndice 3).

**Gráfico 19** – Distribuição percentual das respostas da pergunta: “O que lhe deu mais coragem para voltar a estudar?” (n = 105)



Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF/IFF, 2014  
Elaborado pela autora, 2015.

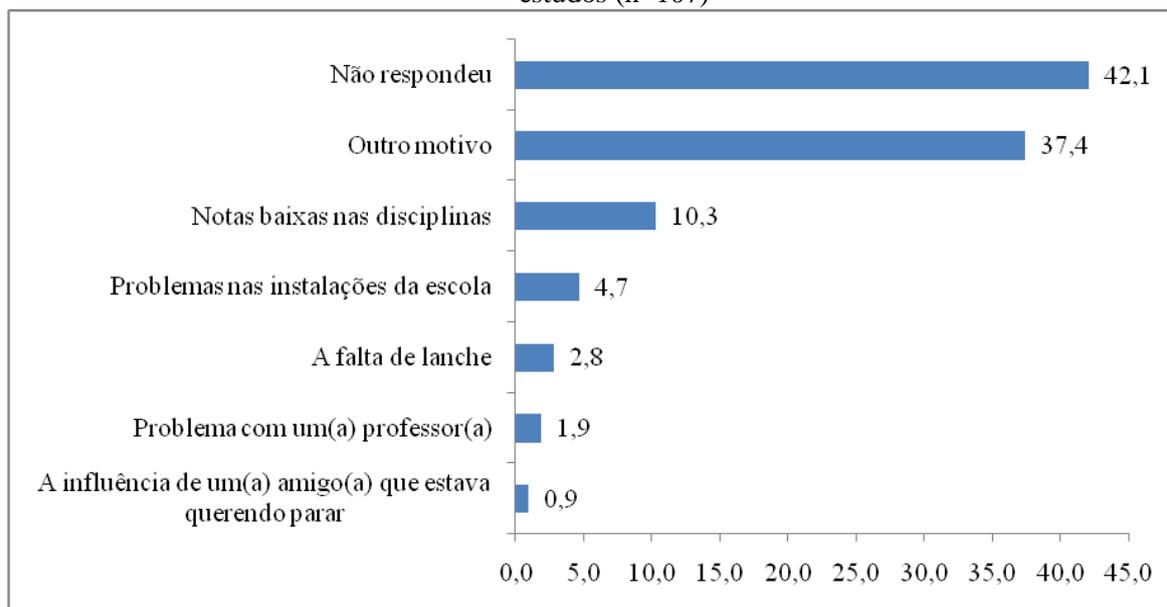
Observamos que a questão do trabalho de forma recorrente tanto interfere na saída do aluno da escola, digamos por suas necessidades socioeconômicas, quanto no retorno à escola em busca de melhores oportunidades para ascensão profissional. Sobre esse aspecto, Carmo (2010, p. 232) aponta que “[...] trabalhar na vida adulta é algo normal, no entanto, essa realidade não implica que os sujeitos não querem estudar e nem que o trabalho seja algo oposto ao estudo, são partes de uma mesma realidade, de projetos de vida em busca de realização e reconhecimento social”.

Outras motivações como as citadas acima, além do emprego/profissão evocavam como pontos de incentivos para o aluno do PROEJA retomar seus estudos, pois esses sujeitos sonham, “[...] sonhos de família, sonhos de trabalho digno, sonhos de consumo e sonhos de ser” (MOLL, 2010, p. 136).

Com relação aos motivos que poderiam afastá-los novamente dos estudos<sup>84</sup>, um expressivo percentual de 42,1% não respondeu a essa questão, então, para esse grupo, acredita-se que esta questão de afastamento não era algo que lhes dizia respeito. A pergunta tinha opções de resposta e observamos que os respondentes predominantemente evidenciaram *outros motivos* (37,4%) que poderiam afastá-los dos estudos, conforme apresentado no Gráfico 20.

<sup>84</sup> Questão 3.6 do questionário (Apêndice 3).

**Gráfico 20** – Distribuição percentual dos motivos que poderiam influenciar no afastamento dos estudos (n=107)



Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF/IFF, 2014  
Elaborado pela autora, 2015.

Problemas relacionados ao ambiente escolar somam 9,4% das respostas. O baixo rendimento escolar também seria um fator para 10,3% dos pesquisados que os influenciariam no afastamento dos estudos. Quando verificamos que, dos 37,4% que responderam *outros motivos* afastá-los-iam da escola, foram computadas 40 respostas, conforme demonstrado na Tabela 11:

**Tabela 11** – Distribuição de *outros motivos* que fariam o aluno parar de estudar (n=40)

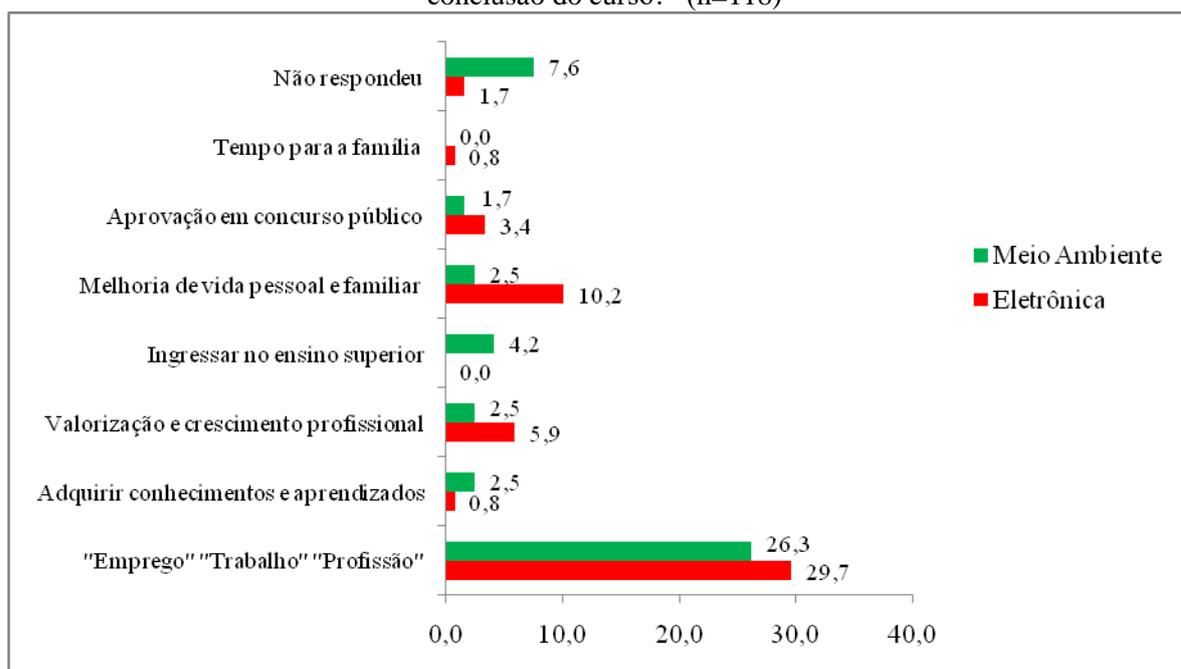
Motivo	n	%
Motivos de doença	15	37,5
Nada faria desistir	8	20,0
Problemas familiares	6	15,0
Dificuldade de conciliar trabalho/emprego	4	10,0
Não respondeu	3	7,5
Vida religiosa	1	2,5
Atraso do auxílio PROEJA	1	2,5
Falta de incentivo do professor	1	2,5
Dificuldade de organizar o tempo de estudo	1	2,5
Total	40	100,0

Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF/IFF, 2014  
Elaborado pela autora, 2015.

Semelhante à pesquisa de Carmo (2010, p. 261), houve um percentual de 57,5% (23 pesquisados) no total de respostas na opção *outros motivos*, afirmando que só parariam de estudar por “motivo de doença” ou “nada faria desistir”. A hipótese inicial seria de que, nesta pergunta, os alunos pudessem responder, de forma crítica, a respeito de situações tanto internas quanto externas à escola, no intuito de influenciar na decisão pelo afastamento, mas não foi o que aconteceu. É interessante observar que as questões relacionadas ao trabalho não apareceram como principais “motivadores” para desistência dos alunos no contexto atual.

A respeito das suas expectativas após concluir o curso<sup>85</sup> (Gráfico 21), os estudantes ressaltaram a necessidade de obter “um emprego com carteira assinada”, “um trabalho na área de formação”, “ter uma profissão”, na esperança de mudanças profissionais e novas oportunidades com relação ao trabalho.

**Gráfico 21** – Distribuição percentual das respostas da pergunta: “Quais suas expectativas após conclusão do curso?” (n=118)



Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF/IFF, 2014  
Elaborado pela autora, 2015.

Sabendo que o PROEJA foi instituído para oferecer uma formação *na e para* a vida, cuja concepção não se restrinja ao mercado de trabalho, reforçamos que a prioridade da política pública é oferecer uma formação para integração social do educando. No próprio documento base do PROEJA, é explicitado que “os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar

<sup>85</sup> Questão 3.8 do questionário (Apêndice 3).

esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas e laborais [...]” (BRASIL, 2007, p. 36).

Na comparação exposta no Gráfico 21, sobre as expectativas após a conclusão do curso entre os estudantes do curso Técnico em Eletrônica e Técnico em Meio Ambiente, foi possível observar que, além da necessidade em relação ao trabalho, os alunos do curso Técnico em Eletrônica deram ênfase às situações de: “melhoria de vida pessoal e familiar”, “valorização e crescimento profissional”<sup>86</sup> e “aprovação em concurso público”. Enquanto os alunos do curso Técnico em Meio Ambiente esperam a possibilidade de “ingresso no ensino superior”. Compreendemos que o desvelamento dessas expectativas deve se desdobrar nos aspectos pedagógicos e curriculares como um todo e no seu reconhecimento no cotidiano escolar como proposição de ações para fortalecer a permanência dos alunos e efetivar o seu direito à educação.

Na análise da dimensão *Trajetória Escolar*, refletimos sobre elementos necessários do ponto de vista dos estudantes em seu percurso de escolarização. A partir do seu acesso e entrada numa instituição federal, os pesquisados apontaram nuances que se remetem à busca de novos conhecimentos para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

### **4.3 Determinantes da permanência: obstáculos a superar, sonhos (projetos) a perseguir**

Para além da questão de ampliação do acesso à educação, conforme já abordamos anteriormente, a permanência na escola/universidade vem se tornando alvo principal de discussões para mobilizar ações que efetivamente garantam este direito aos estudantes.

No caso do público dos cursos PROEJA, conhecer os fatores determinantes da permanência escolar daqueles que persistiram e persistem no curso escolhido, com vistas a concretizar suas expectativas é um desafio e funcionou como parâmetro para compreender os significados e sentidos do retorno à escola para jovens e adultos.

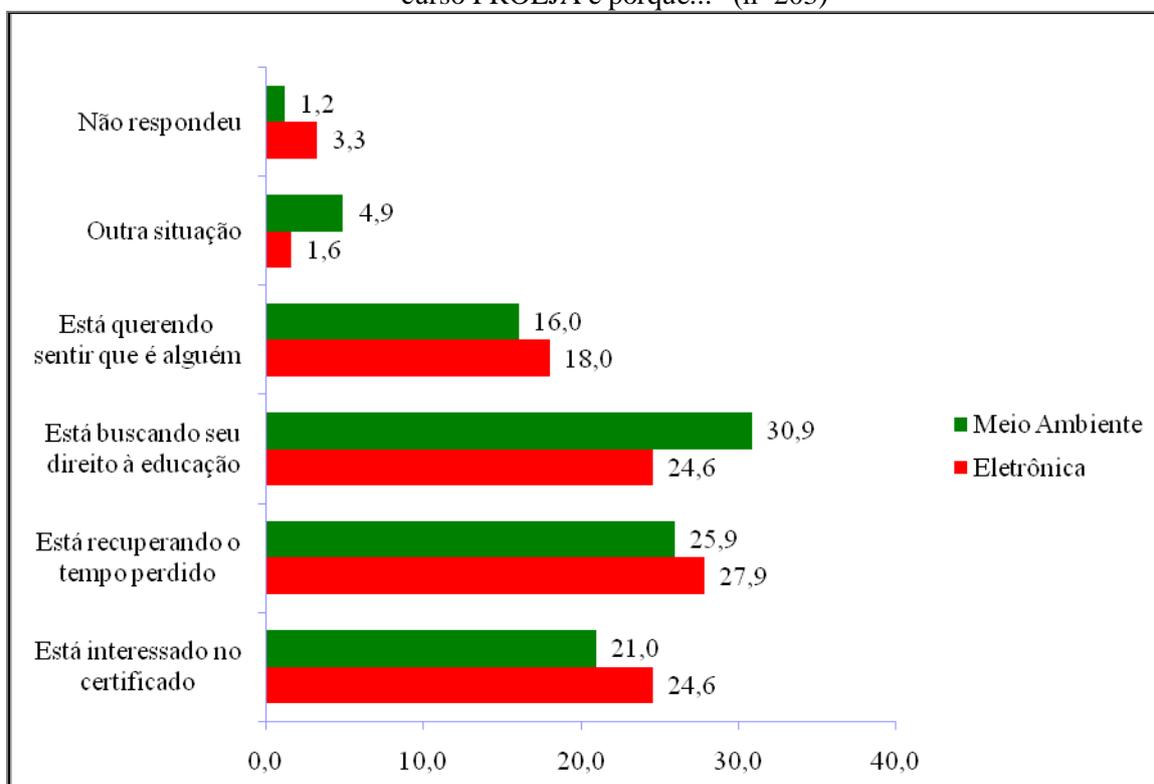
Para o estudante do PROEJA permanecer no curso, há inúmeros sentimentos em jogo. Na pesquisa de Arruda (2012, p. 108), a autora destaca que “[...] sonhos, esperanças, inquietudes, certamente fazem parte deste processo que no decorrer do tempo, no convívio escolar, no dia a dia em sala de aula, vão se consolidando ou se modificando, influenciando de forma direta ou indireta na permanência do alunado na escola”.

---

<sup>86</sup> Há nesse percentual, alunos que já atuam em áreas afins e buscam aprimorar seus conhecimentos para ascensão profissional.

Quando foi perguntado o porquê de o aluno permanecer no curso do PROEJA<sup>87</sup>, obtivemos as seguintes respostas, conforme apresentado no Gráfico 22:

**Gráfico 22** – Distribuição percentual de respostas da pergunta: “Quando um aluno permanece no curso PROEJA é porque...” (n=203)



Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF/IFF, 2014  
Elaborado pela autora, 2015.

Com pouca diferença percentual, os estudantes do curso Técnico em Meio Ambiente responderam predominantemente que o principal motivo para o aluno permanecer no PROEJA é para “buscar seu direito à educação”. Enquanto os estudantes do curso Técnico em Eletrônica responderam em primeiro lugar que “estão recuperando o tempo perdido”. O estabelecimento da relação entre “permanência escolar” e “direito à educação” faz-nos inferir sobre a condição do sujeito ao exercício de sua cidadania. O estudante do PROEJA reconhece que, mesmo ficando determinado período fora da escola, o direito à educação pode ser alcançado em qualquer momento de sua vida, independente da idade considerada “certa”, compreendendo a educação como um processo de constante aprendizado humano.

Para Paiva (2014, p. 84), o debate sobre o direito à educação na sociedade contemporânea

<sup>87</sup> Questão 7.7 do questionário (Apêndice 3).

[...] não se restringe a uma etapa da vida – a da escola –, mas se expande para o entendimento de que a vida humana é feita de experiências e aprendizados, continuamente. Por essa lógica de aprendizados continuados, os sujeitos se humanizam, e ativamente participam dessa construção que se faz sobre/com o mundo. Diante de uma sociedade em que se aceleram os processos de produção do conhecimento, a educação torna-se condição essencial à vida humana.

Sobre a “recuperação do tempo perdido”, Sueiro (2010) faz uma reflexão que remonta analisar o contexto da construção de direitos sociais que abordamos no Capítulo 1 desta dissertação, no qual os sujeitos da EJA passaram por processos de negação do direito à educação, dentre outros, devido ao cenário socioeconômico e político do Brasil ao longo do século XX. Neste caso, a reparação dos direitos se faz necessária para instaurar àqueles que foram aliçados desse processo a novas possibilidades, ressaltando que:

Não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. A reparação é a oportunidade concreta de jovens e adultos estarem na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais desses segmentos para os quais se espera que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (SUEIRO, 2010, p. 5).

Outro dado importante para a permanência do estudante, segundo suas percepções, é a possibilidade de ter um certificado de curso técnico. O PROEJA prevê a certificação aos estudantes que concluírem os cursos com aproveitamento, de acordo com as diretrizes do Decreto n. 5.840/2006. O significado de obter um diploma representa, para um determinado grupo um incentivo para continuarem na escola. Segundo Machado e Fiss (2014, p. 5), “[...] a busca pela certificação e/ou pela aquisição de saberes mais instrumentais, que possibilitem desempenhar alguma função com mais eficiência no mundo do trabalho, move os alunos para ingressarem e permanecerem na escola”.

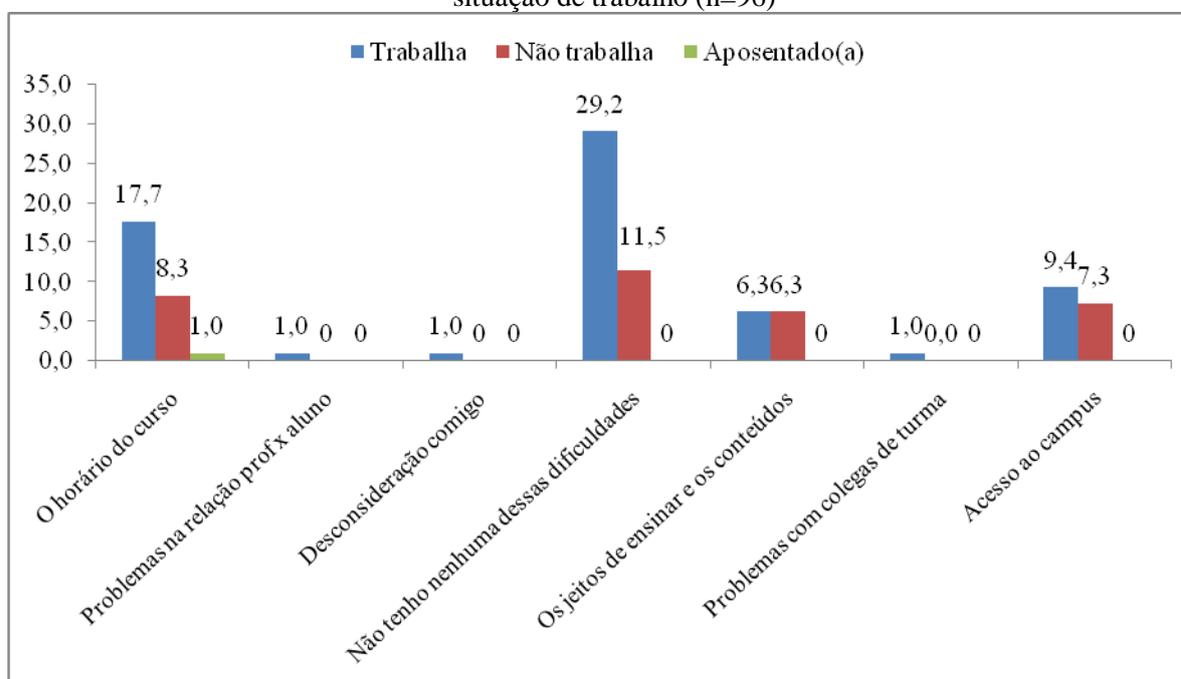
Em menor proporção, um grupo respondeu que permanece no curso do PROEJA porque “quer sentir que é alguém”. O que isso significa? Os sujeitos em sua condição humana buscam estabelecer relações, sentidos, pensamentos e ações que possam movimentar a sua realidade. Sendo assim, no seu contexto de vida, os indivíduos vivem:

[...] num espaço e tempo histórico, social e cultural movido por desejos inerentes à sua capacidade de buscar mais numa perspectiva crescente de ser mais. É um ser de relações e por isso necessita do outro para produzir conhecimentos, saberes, e assim dar sentido as suas vivências humanas (FERREIRA, 2014, p. 64).

No âmbito da escola, essa possibilidade de “ser alguém” na perspectiva do “ser mais” (ser histórico), no sentido freireano, envolve assumir que, como seres humanos estamos sempre em busca do aprender, enquanto vocação ontológica para participar ativamente da sociedade e não ser utilizado como mero objeto manipulado e inconsciente do movimento do real.

Quando tratamos das dificuldades que os estudantes encontram para permanecer no *campus*<sup>88</sup>, o horário do curso do PROEJA foi mencionado como a principal dificuldade. Os horários das aulas para ambos os cursos acontecem das 18h20min às 22h40min, de segunda a sexta-feira e em alguns sábados letivos programados. Tendo em vista que a maior parte dos alunos são trabalhadores (66,3%), fizemos uma desagregação dos dados entre os que trabalham e os que não trabalham (Gráfico 23). Normalmente, o regime de trabalho equivale a 8 horas diárias ou mais. É compreensível que o planejamento logístico para trabalhar e estar presente em sala de aula, no horário previsto, de início do curso, se torna dificultoso, como também a extensão do horário, com saída às 22h40min, acaba gerando um cansaço significativo.

**Gráfico 23** – Distribuição percentual dos fatores de dificuldades para permanecer no curso por situação de trabalho (n=96)



Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF-IFF, 2014  
Elaborado pela autora, 2015.

<sup>88</sup> Questão 7.1 do questionário (Apêndice 3).

No estudo de Coutinho (2012) sobre o curso do PROEJA, no CEFET-MG, tendo em vista esse panorama similar ao do IFFluminense *campus* Campos Guarus, os estudantes encontram dificuldades para “[...] alocar tempo suficiente para as tarefas solicitadas pelos professores e promover estudo independente, [*concluindo que*] essa carga horária semanal de aulas se torna excessiva” (2012, p. 15, *grifos nossos*).

O problema de acessibilidade ao *campus* também foi apontado por 16,7% dos sujeitos da pesquisa como uma dificuldade encontrada para permanência no curso. O *campus* Campos Guarus fica localizado numa região da cidade que tem problemas de transporte público e, portanto, há muitas reclamações dos alunos nesse aspecto no cotidiano escolar. Ainda há situações em que o estudante mora em bairros vizinhos ao *campus* e necessita usar o ônibus ou van que faz um trajeto maior, passando pelo centro da cidade, à margem direita do Rio Paraíba do Sul e depois retorna para a outra margem do Rio na qual está situado o *campus* em que estudam, tornando a viagem mais cansativa e até dispendiosa. Mesmo usando o uniforme que possibilita a gratuidade no passe escolar, no caso dos alunos do PROEJA, estes saem do *campus* após 22 h, no qual há poucos horários de ônibus, e, no intuito e pressa de retorno à casa, acabam pagando passagem ao utilizarem o transporte alternativo (vans).

No total, 16,6% dos pesquisados declararam que suas dificuldades de permanecer no curso têm relação com questões internas da escola, principalmente os *jeitos de ensinar dos professores* e os *conteúdos programáticos dos cursos*. Neste aspecto, a prática pedagógica e as propostas curriculares no PROEJA podem estar comprometidas à medida que desconsideram as condições de aprendizagem do público alvo.

Mais especificamente, quando perguntamos se o estudante passa dificuldades em casa/trabalho para permanecer no curso PROEJA<sup>89</sup>, agrupando os que responderam “sim” e “às vezes” soma-se um total de 59,8%. Neste grupo que passa dificuldades em casa ou trabalho, fizemos uma subdivisão daqueles que reforçaram que as dificuldades têm relação com a *instituição*, alegando que “conciliar o horário do curso com o trabalho e a distância de casa” [Aluno 3º ano ELT] e “o horário de saída é perigoso” [Aluna 3º ano MA] como problemas enfrentados por eles. Portanto, revelam e confirmam as questões relacionadas aos procedimentos pedagógicos internos, como a incompatibilidade do horário do curso e a insegurança no horário de saída, principalmente para as mulheres. Outro aspecto mencionado estava relacionado à acessibilidade no seu deslocamento e acesso ao *campus*.

---

<sup>89</sup> Questão 7.12 do questionário (Apêndice 3).

Os outros motivos ficaram na subdivisão de fatores relacionados ao *indivíduo*, como nas seguintes descrições:

“Dificuldade de ter com quem deixar a filha” - Aluna 1º ano MA

“A minha esposa tem neoplasia e precisa de muito cuidado” - Aluno 2º ano MA

”Desgaste de um dia corrido de trabalho e sem parada vir para a escola” Aluno 2º ano ELT

“Drogas” - Aluno 1º ano ELT

“Motivos emocionais” - Aluno 1º ano ELT

“Tenho cansaço físico, pois saio às 4 horas da manhã e chego a meia noite” – Aluno 1º ano MA

“Não tenho tempo de estudar direito” – Aluna 3º ano MA

Como foi possível observar, as dificuldades encontradas pelos estudantes estão imbricadas em questões familiares, conciliação de trabalho e estudos, motivos pessoais que envolvem questões de saúde física e mental, organização do tempo de estudos com seus afazeres diários. Compreender que a realidade desse estudante precisa ser considerada no seu acompanhamento escolar com os profissionais envolvidos para tal atendimento, bem como os docentes e coordenadores de cursos é algo primordial. Estes profissionais poderão fazer uma mediação e avaliação nos processos pedagógicos que se remetem a estas turmas.

Outra questão importante da análise foi: Você já pensou em desistir do curso?<sup>90</sup> Pensou em sair? 56% dos estudantes informaram que não, 28% disseram que sim e 16% não responderam. Os principais motivos que, por hipótese, poderiam provocar a desistência dos pesquisados consistiam em:

“Por que eu achava que não conseguiria aprender” – Aluna 1º ano MA

“O horário das últimas aulas se encaixarem com o meu horário de ir pra casa” - Aluna 2º ano MA

“Querer trabalhar e morar fora”. Aluno 1º ano ELT

“Por que chegava cansado do trabalho, queria participar dos cultos e ensaios”. Aluna 1º ano ELT

“O uso de droga fez desanimar”. Aluno 1º ano ELT

“Por que estava perdendo de ano várias vezes e estava tendo dificuldade p/ conciliar com o trabalho”. Aluno 3º ano ELT

A exposição dos motivos apresentados que provocariam a desistência por parte dos estudantes acaba se configurando, segundo suas percepções, como uma questão de opção do indivíduo (autoculpabilização), descartando, de maneira geral, que os problemas enfrentados não têm relação com a escola ou tem relação com sua condição social. O próprio sujeito se responsabiliza inteiramente por seu possível fracasso ou desânimo. De acordo com Carlos e Barreto (2006, p. 65), os alunos não percebem ou desconfiam que vivem:

<sup>90</sup> Questão 7.10 do questionário (Apêndice 3).

em uma sociedade de classes cujas relações interferem significativamente nos destinos individuais. Que pertencer a classes socialmente privilegiadas dá uma vantagem inicial na ocupação de posições sociais vantajosas. E que, inversamente, fazer parte de classes inferiorizadas significa uma desvantagem inicial na ocupação dessas posições que dificilmente é superada pelo estudo ou escolarização. Não percebendo isso, acredita que o sucesso e o fracasso são resultados apenas do seu esforço individual.

Para Arroyo (2011) esta responsabilização, assumida pelos estudantes jovens e adultos, pode ser, de certo modo, fomentada pela escola, pois tal instituição tira de foco a responsabilidade dos sistemas escolares, ou seja, a própria escola se exime desse compromisso. Para o autor:

ao condenar os alunos e seus coletivos de origem inocentamos o sistema, o Estado e suas instituições. Inocentamos a história de produção das desigualdades. Outra consequência preocupante: avaliamos mais os alunos, seus coletivos do que o sistema, suas estruturas, seus ordenamentos, suas lógicas, seus rituais e seus valores reprodutores e legitimadores das desigualdades sociais, raciais, de gênero, campo, periferia. Temos mais políticas de intervenção nos alunos do que no sistema e suas estruturas. As formas estruturantes de organizar o trabalho, os tempos, os níveis, de disciplinar e segmentar o conhecimento e a condição docente, até os brutais mecanismos de segregar, enturmar, sentenciar, reprovar milhões de alunos populares permanecem intocados (ARROYO, 2011, p. 85).

Na pesquisa observou-se que os mesmos que declararam a possibilidade de desistir, justificaram que as razões que os fizeram continuar<sup>91</sup> superariam os obstáculos apontados acima, conforme suas falas:

“A vontade de estudar foi mais forte” – Aluno 1º ano – ELT

“A certeza de que o curso pode me proporcionar um trabalho melhor” - Aluno 2º ano – ELT

“É saber que eu vou poder ter um futuro melhor” - Aluna 3º ano – ELT

“A vontade de mudar de vida”. Aluno 1º ano – MA

“Incentivo de professores e alunos” – Aluno 2º ano – ELT

“Incentivo familiar - Aluna 1º ano – MA

“Realizar um sonho” - Aluna 2º ano – MA

“O desejo de ser alguém” – Aluno 2º ano – ELT

"A chance de vencer" Aluna 1º ano – MA

“Por que me sinto guerreira e acredito que não devemos desanimar diante do 1º obstáculo” - Aluno 2º ano – MA

“A oportunidade de receber um certificado” - Aluna 1º ano – MA

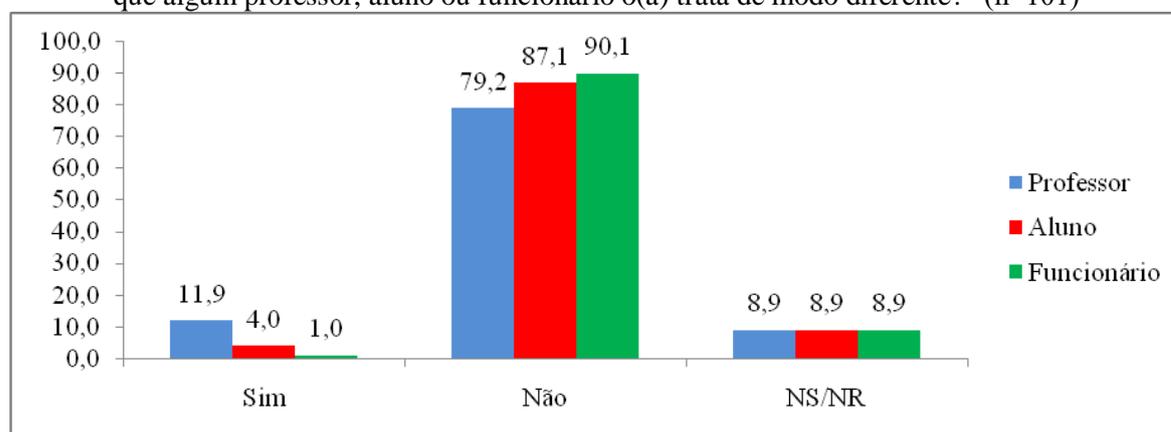
---

<sup>91</sup> Questão 7.10.2 do questionário (Apêndice 3).

O desejo e a vontade foram sentimentos que sobressaíram na busca de conquistas e novas oportunidades que os pesquisados visavam para melhoria de vida. Conforme características individuais, estes estudantes utilizaram o mecanismo de *mobilidade social* tomando a escola como espaço de possibilidade de ascensão social. Esta estratégia também foi percebida na pesquisa de Katrein (2012), junto aos estudantes do PROEJA no IFSul *campus* Pelotas, entretanto, a autora reforçou em sua investigação que, quando os estudantes fazem esta identificação instrumental da escola, utilizando-se de estratégias individuais para permanência, dispensam o comportamento coletivo, provocando pouco questionamento a respeito do funcionamento da escola (ENGUITA, 1989, p. 6 *apud* KATREIN, 2012, p. 107).

No tocante aos aspectos de relacionamento entre os atores no ambiente escolar, indagamos aos alunos a seguinte pergunta: por ser aluno do PROEJA, você acha que algum professor, aluno ou funcionário o(a) trata de modo diferente?<sup>92</sup> Segundo suas percepções, predominantemente tanto por funcionários, quanto por alunos e por professores, os pesquisados não consideram que há algum tipo de tratamento diferente. Constatamos que são tratados de maneira igual aos outros estudantes no *campus*, dispensando questões preconceituosas e discriminatórias (Gráfico 24).

**Gráfico 24** – Distribuição percentual das respostas da pergunta: “Por ser aluno do PROEJA, você acha que algum professor, aluno ou funcionário o(a) trata de modo diferente?” (n=101)



Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF-IFF, 2014  
Elaborado pela autora, 2015.

De certa forma, podemos inferir que há certo “cuidar” compatível nas relações estabelecidas no interior da escola entre professores e alunos, servidores e alunos, alunos e alunos. Acreditamos que uma forma acolhedora e humanizada no universo escolar tende a

<sup>92</sup> Questões 7.13, 7.14 e 7.15 do questionário (Apêndice 3).

fortalecer os vínculos do aluno com a escola, conseqüentemente pode favorecer a sua permanência escolar (PEREIRA, 2011; ARRUDA, 2012).

Na análise dos *sentidos de permanecer no curso PROEJA*<sup>93</sup>, foram categorizadas as respostas conforme os significados atribuídos pelos estudantes, organizados na Tabela 12:

**Tabela 12** – Distribuição percentual dos significados de permanecer no curso PROEJA (n=92)

<b>Significados</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Conquista pessoal	29	31,5
Crescimento profissional	20	21,7
Aprendizados/Novos saberes	18	19,6
Realização de sonhos	12	13,0
Possibilidades de emprego	10	10,9
Melhoria de vida familiar	03	3,3
Total	92	100,0

Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF-IFF, 2014  
Elaborado pela autora, 2015.

Os resultados encontrados indicam que a permanência na escola para os estudantes do PROEJA está relacionada a múltiplos fatores e significados subjetivos. Agrupamos as falas dos sujeitos pesquisados (Quadro 6), conforme a categorização citada na Tabela 12.

<sup>93</sup> Questão 7.9 do questionário (Apêndice 3).

**Quadro 6** – Categorização dos significados de permanecer no curso PROEJA

<b>Categorias</b>	<b>Respostas dos pesquisados</b>	<b>Sujeitos da pesquisa</b>
Conquista pessoal	<p>“Uma vitória. Depois de tudo que a pessoa passa, que é jovem e não estuda, envelhece e consegue isso”.</p> <p>“É tudo na minha vida, de abrir as portas em todos os sentidos”.</p> <p>“Significa querer ser alguém na vida e andar de cabeça levantada”.</p>	<p>Aluna – 3º ano – MA</p> <p>Aluno – 1º ano – ELT</p> <p>Aluno – 1º ano – ELT</p>
Crescimento profissional	<p>“Uma oportunidade única de se qualificar e crescer profissionalmente”.</p> <p>“Conseguir um bom currículo e saber que estudou no IFF, uma escola de qualidade”.</p> <p>“É um estímulo para crescer no mercado de trabalho e a chance de ter um bom salário”.</p>	<p>Aluno – 2º ano – ELT</p> <p>Aluno – 3º ano – ELT</p> <p>Aluna – 1º ano – MA</p>
Aprendizados/Novos saberes	<p>“Significa realização do saber”</p> <p>“É uma luta para ter o conhecimento”.</p> <p>“Significa querer aprender, crescer e evoluir”.</p>	<p>Aluna – 1º ano – MA</p> <p>Aluno – 2º ano – MA</p> <p>Aluno – 2º ano – ELT</p>
Realização de sonhos	<p>“Realizar um sonho de me formar e trabalhar na área que tanto amo e defendo”.</p> <p>“Não desistir de seu sonho”</p>	<p>Aluna – 3º ano – MA</p> <p>Aluno – 2º ano – ELT</p>
Possibilidades de emprego	<p>“Me formar, ter um diploma técnico e ser um profissional na área”.</p> <p>“Receber o diploma de técnico e conseguir uma vaga em uma boa empresa”.</p>	<p>Aluno – 1º ano – ELT</p> <p>Aluna – 1º ano – MA</p>
Melhoria de vida familiar	<p>“Oferecer uma vida melhor para as filhas futuramente”.</p>	<p>Aluna – 1º ano – MA</p>

Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA” – OBEDUC/UENF-IFF, 2014  
Elaborado pela autora, 2015.

O espaço escolar adquire sentidos para esses jovens, adultos e trabalhadores que buscam, por intermédio da escolarização: a realização pessoal, conquistas e vitórias, sonhos, mudança de vida, realizações que devem ser consideradas institucionalmente, na perspectiva de acolhimento e sensibilidade dos educadores no trato daquilo que é significativo para o aluno numa visão ampliada (FREIRE, 1997) e na garantia do direito à educação.

Seus projetos de vida são expostos e, portanto, no qual consideramos como uma variável que transpareceu em suas falas. Conforme a perspectiva de Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 107) em sua investigação com jovens no ensino médio, os autores consideram projetos de vida enquanto “uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida” inspirados em Schutz (1979). Dessa forma, o projeto de vida refere-se a um interesse individual do estudante que

reforça a vontade de realizar algo em alguma esfera de sua vida (profissional, educacional, emocional, etc.).

Gilberto Velho (1994, p. 47 [*grifos do autor*]) esclarece que “as trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado de *projetos* com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e interação com outros *projetos* individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do *campo de possibilidades*”.

Neste caso, a realização (ou não) de tais projetos dependerá do contexto histórico, social, econômico e cultural no qual o estudante está inserido. Independentemente da realização dos projetos colocados em questão, expressar seus sentimentos e vontades nesta pesquisa teve representatividade para desvelar seus interesses. A partir de então, indagamos: como a escola vem contribuindo ou fortalecendo a construção dos projetos de vida de estudantes jovens e adultos? De que forma a escola atua na formação dos sujeitos enquanto cidadãos percebendo seus interesses?

Para além disso, outras falas na categoria *Aprendizados/Novos saberes* revelaram a necessidade da relação com o saber, com o prazer de adquirir conhecimentos e possibilidades de novos aprendizados enquanto fatores determinantes para permanecerem no curso. Segundo Charlot (2000), a proposta de relação com o saber no sentido conceitual exposto em seus estudos, trata da sociologia do sujeito que compartilha com os outros as figuras do aprender, assim sendo “[...] a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros” (p. 79) que se remete a uma relação simbólica e temporal. Ou seja, as relações estabelecidas nesse movimento que é histórico precisam manter o funcionamento do desejo de aprender de um sujeito considerado singular em determinado contexto social.

Corroborando essa análise, Paiva (2015, p. 124) reforça que

[...] *aprender* não se faz com a mediação apenas da escola, mas a de todos os espaços sociais, e que *aprendizados* são constituintes do desejo e dos movimentos de humanização e formação humana. Que *aprender* se dá também nos espaços permanentes da vida. Espaços que não são permanentes porque imobilizados em um lugar, mas porque nesses espaços de aprendizados se descobre o sentido da formação humana - que permanece -, o que inclui a escola.

Por fim, concordamos com Gonçalves (2014, p. 21) sinalizando que “[...] questões objetivas e subjetivas estão presentes nas trajetórias de vida e nos percursos escolares que definem a relação dos jovens e adultos com a escola e sua forma de educação”. Para o público

do PROEJA, as condições de vida, trabalho e família podem determinar, em diferentes momentos, qual rumo será priorizado em seu investimento escolar.

O retorno à escola de jovens e adultos, a partir do ingresso numa Instituição Federal de Ensino, o faz acreditar em novas oportunidades e possibilidades na vida. No caso da permanência, foi sintetizado pela servidora R. entrevistada no IFFluminense que há “[...] muita persistência deles, eles acreditam muito na escola. Aqueles que estão permanecendo estão permanecendo com sacrifício, por que a maioria deles são trabalhadores, são pessoas com esperança, com expectativas e estão conseguindo”.

Para finalizar essa seção, consideramos que a oferta de cursos do PROEJA no IFFluminense *campus* Campos Guarus vem provocando necessidades que deverão ser atendidas conforme a diversidade de sujeitos que buscam elevar sua escolarização. Realizar esse atendimento faz parte da formatação de uma política de permanência que desponta e urge, conforme se ampliam as possibilidades de acesso e inclusão daqueles que sofreram apartações educacionais ao longo de sua história.

## PONTOS DE REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu me lembro que eu estudava, mas aos oito anos comecei a trabalhar em casa de família, limpando chão, cuidando de crianças e fazendo companhia para idoso. Depois aos dezesseis anos, resolvi voltar a estudar novamente, trabalhando de dia e estudando a noite, fui até a quinta série do ensino fundamental, aliás passei para quinta e não continuei. Aos dezoito anos me casei e parei de trabalhar, aí veio os filhos [...]. Com o tempo meus filhos foi crescendo, aí voltei a estudar. Voltei no quarto ano da EJA e hoje estou aqui, que era meu sonho terminar o ensino médio. Se eu conseguir passar, minha vida vai mudar, por que eu não esperava chegar até aqui, uma pessoa que nem sabia o que era fazer um curso e hoje saber, é muito bom, me sinto realizada. Uma boa parte do meu sonho foi realizada. Espero confiante no Senhor que vou conseguir e levar as pessoas, como é bom estudar pra chegar onde cheguei. Espero do IF meu futuro (Produção textual no processo seletivo de acesso/2013 - Estudante\_MA, Mulher, 38 anos).

O resgate desta declaração, no momento do processo seletivo de acesso dessa estudante, nos permitiu refletir sobre as abordagens teóricas que fizemos no decorrer deste estudo, considerando o direito à educação como um objetivo a ser alcançado por todos os brasileiros. Mesmo que, inconscientemente ou não, a coragem de lutar e insistir pelo reconhecimento desse direito faz parte da história de muitos jovens e adultos da classe trabalhadora ao longo de sua vida.

A educação brasileira, em especial o ensino médio e profissional que, ao longo da história do país, conviveram com a dualidade, podem atualmente contribuir num viés integrado como um “trampolim” para novos caminhos de retorno à escolarização e aprendizados dos sujeitos, principalmente quando há o reconhecimento da confluência entre as dimensões EB, EP e EJA.

Ao realizar o atendimento social junto aos estudantes do PROEJA e identificar várias histórias e memórias similares ao depoimento acima, bem como a outras vivências do cotidiano de vida de alunos que sofrem dificuldades para escolarização ou que resolveram retornar à escola por conta de necessidades pessoais e sociais, emergiram indagações, dentre as quais, as que nos propomos a investigar foram: em que medida a política de acesso contribuiu para o ingresso e permanência dos estudantes nos cursos PROEJA? Que motivos fizeram os jovens e adultos retomarem seus estudos? Quais fatores estão relacionados à permanência dos estudantes no PROEJA?

Em busca de tais respostas e, conseqüentemente, novas perguntas, esta investigação se pautou no seguinte objetivo: analisar as formas de acesso e determinantes da permanência nos cursos do PROEJA no IFFluminense *campus* Campos Guarus, na perspectiva da materialização do direito à educação.

No cenário da pesquisa, estivemos num constante movimento, embalados pelas descobertas empíricas que o processo de coleta de dados oportunizou, envolvendo setores, servidores, pesquisadores e documentos que pudessem mostrar pistas sobre o acesso e a permanência dos estudantes.

O PROEJA surge no *campus* Campos Guarus simultaneamente à fase de implantação do próprio *campus*, como também à fase de implementação dos outros cursos ofertados pela instituição. Entretanto, por determinação legal, o IFFluminense assumiu a obrigatoriedade de reservar 10% de suas vagas para o PROEJA, conforme orientou a Portaria n. 2080/2005 e o Decreto n. 5.840/2006.

Neste caso, os desafios estavam postos para um *campus* em processo de construção (estrutural e pedagógico) que assumia, naquele momento, a oferta do PROEJA, contando com o possível engajamento e competência daqueles novos servidores (docentes e técnicos administrativos), que também estavam ingressando na instituição.

Conforme já esboçado neste estudo, o PROEJA requer a condução de um trabalho diferenciado por parte das instituições que a assumiram, pois se trata de uma modalidade da educação básica que integra a educação profissional ao ensino médio para a clientela da EJA, assumindo uma especificidade própria.

Na observância dessas particularidades demandadas pelo PROEJA, outros aspectos singulares urgem visando a um tipo de atendimento, de acordo com o perfil dos sujeitos a serem atendidos. Por isso, nos detivemos em lançar mão do que foi operacionalizado na perspectiva do acesso dos estudantes aos cursos, analisando de que forma a instituição elaborou seus respectivos processos seletivos, pensando na realidade do educando para o qual o PROEJA se destina.

Ao traçar um panorama dos editais dos processos seletivos de acesso aos cursos do PROEJA no IFFluminense *campus* Campos Guarus, foi constatado que a gestão optou, durante um período considerável (2007-2011), pela aplicação de provas objetivas, conforme modelo dos vestibulares. Esse tipo de seleção, nos moldes tradicionalmente adotados, dificilmente abarcará o perfil daqueles que estão fora da escola há algum tempo, que tiveram uma formação no ensino fundamental com baixa qualidade e que estão desacreditados com relação a sua própria potencialidade em aprender.

A partir de 2012, iniciaram-se novos encaminhamentos e possibilidades de ingresso no PROEJA, com a adoção de novas estratégias institucionais, que tinham por objetivo assumir, de fato, a proposta de resgatar aqueles que “[...] foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares” (BRASIL, 2007, p. 33), visando garantir o direito à educação.

A adoção de entrevistas, análise de documentos, aplicação de questionário socioprofissional, produção de textos e palestras se constituíram em ferramentas que buscavam conhecer a realidade daquele candidato, que almejava o curso do PROEJA, e direcionou a seleção de classificação, conforme os critérios preestabelecidos que se atentavam ao grupo destinatário da política.

De acordo com a análise, a partir de 2013, a isenção de taxa de inscrição no processo seletivo e a Lei de Cotas n. 12.711/2012 foram medidas importantes que fortaleceram as mudanças implementadas no acesso aos cursos do PROEJA. Entretanto, percebemos que as dificuldades para efetivar o ingresso permaneciam quando detectamos um elevado número de candidatos faltosos, gerando a publicação de editais de vagas remanescentes.

A divulgação de edital de vagas remanescentes no PROEJA ocasiona a realização de um novo processo seletivo que, no caso do *campus* Campos Guarus, foi feito por sistema de sorteio (fugindo da proposta previamente estabelecida). Além disso, esses editais extras são disponibilizados num período excepcional, provocando o ingresso dos candidatos nas respectivas turmas após o início do ano letivo. Portanto, o ideal seria que as vagas inicialmente ofertadas pudessem ser preenchidas por aqueles candidatos que se inscreveram dentro do perfil estabelecido *a priori*, evitando assim novos processos seletivos de vagas remanescentes.

No caso investigado, a demanda do PROEJA existe e é quantitativamente visível, pois identificamos que há um número significativo de candidatos inscritos nos processos seletivos. Contudo, há um grupo que efetivamente não integraliza sua inscrição, ou seja, faltam, ou não concluem até o final o procedimento. Isto é um sinal que deve ser percebido pela instituição como um ponto de análise.

A partir das mudanças relatadas nos processos seletivos do PROEJA no *campus* Campos Guarus, pontuamos as seguintes questões:

1. Não encontramos, no período de 2012, 2013 e 2014, algum tipo de avaliação institucional que pudesse identificar se as alterações realizadas no processo seletivo de acesso atingiram seus objetivos. Em outras palavras, as mudanças ocorreram em termos de gestão, e foram sendo implementadas nos *campi* que ofertavam o PROEJA.

Entretanto, no *campus* Campos Guarus, não identificamos nenhum tipo de análise e reflexão a respeito – inclusive com os servidores envolvidos nesse processo;

2. A Comissão de Processos Seletivos, designada no *campus*, necessitaria constituir uma equipe própria, para atuar especialmente no processo seletivo dos candidatos ao PROEJA. Esta mobilização poderia viabilizar as inscrições, por intermédio de orientações específicas sobre os editais, orientações sobre as documentações necessárias para o candidato apresentar no processo seletivo, esclarecimentos de dúvidas a respeito de prazos e desvelamento de questões relacionadas aos cursos oferecidos, bem como, sobre a estrutura organizacional da instituição; e

3. Identificamos a falta de articulação no processo de divulgação dos cursos, atrelada à sistematização e acompanhamento dos inscritos. Uma ação nesse sentido poderia intensificar a busca de candidatos em locais específicos, que pudessem firmar parcerias, como por exemplo: a Secretaria de Assistência Social do Município de Campos dos Goytacazes, os Centros de Referência de Assistência Social – CRAS, as Associações de Moradores, as Escolas Estaduais e Municipais que oferecem EJA, entre outras instituições.

A respeito deste último item, acreditamos que uma possível intervenção na questão do acesso aos cursos do PROEJA poderia ser alinhavada com uma proposta intergovernamental, cuja implementação se submete ao “desafio de lidar com a interdependência e com a autonomia das esferas de governo em sua ação no campo da educação, e com a inclusão e a articulação de múltiplos atores da implementação, situados em espaços geográficos e institucionais diversos e múltiplos” (FARENZENA; LUCE, 2014, p. 212).

Os aspectos levantados acima emergiram a partir da pesquisa, sinalizando possíveis alternativas que podem se configurar como estratégias que aglutinam elementos do acesso com vistas à permanência dos estudantes no IFFluminense.

Aliados a isso, identificamos, a partir do ingresso do aluno na formação das turmas do 1º ano, tanto no curso Técnico em Eletrônica quanto no curso Técnico em Meio Ambiente, uma suspeita de um quantitativo de alunos(as) matriculados(as) que não frequentaram ao menos 1 (um) mês de aula ou quiçá compareceram na instituição, após do início das aulas. Tal fato pode indicar que os procedimentos internos institucionais que abarcam as práticas de inclusão devem ser intensificadas logo no acesso do estudante à escola, desenvolvendo medidas como: acolhimento estudantil, contatos com os alunos ausentes logo nos primeiros dias de aula, dinâmicas nas turmas para familiarização com o ambiente escolar do

IFFluminense, de forma a incentivá-las e mobilizá-las no processo de aprendizagem, indicação de espaços (setores) e formas de participação estudantil que auxiliem os discentes e fortaleçam sua permanência na escola ao longo do curso.

O acompanhamento e monitoramento dos estudantes, desde sua matrícula, por uma equipe responsável por tal trabalho, poderão minimizar as dificuldades que o estudante possa apresentar, agindo preventivamente nos aspectos que atrapalham a permanência do estudante na Instituição.

No momento de finalização desta pesquisa, encontra-se em processo de aprovação pelo Conselho de *campus* em Guarus, a criação de duas Coordenações de Curso especificamente para o PROEJA, sendo uma Coordenação para o curso Técnico em Eletrônica e outra Coordenação para o curso Técnico em Meio Ambiente. Essas coordenações poderão atuar especificamente nas demandas oriundas dos estudantes deste segmento educacional, como também no realinhamento de ações e propostas pedagógicas, que propositivamente, se voltem para o acesso, permanência e êxito dos estudantes, garantindo-lhes o direito à educação. Conseqüentemente, tais ações vão aliviar os atuais coordenadores de curso, que têm a incumbência de arcar com diferentes modalidades na sua área, conforme apresentamos no Capítulo 3 deste estudo.

Com relação à identificação do perfil do alunado que permaneceu no PROEJA, encontramos um público heterogêneo e diversificado. Enquanto, nas turmas do Técnico em Eletrônica predominava o gênero masculino, com até 30 anos de idade, nas turmas do Técnico em Meio Ambiente havia um maior número de mulheres, acima dos 30 anos. A maioria dos estudantes são trabalhadores, casados, possuem filhos, predominantemente residem no município de Campos dos Goytacazes, oriundos de camadas populares, que vivem com uma baixa renda familiar.

A maior parte dos alunos é atendida pela assistência estudantil no *campus*, recebendo uma Bolsa PROEJA no valor de R\$ 100,00 (cem reais) por mês, conforme previsto no Programa de Assistência Estudantil do IFFluminense. Segundo a percepção dos sujeitos pesquisados, o benefício é uma ajuda financeira que os auxilia em gastos pessoais, na complementação da renda familiar e funciona como um incentivo que agrega a sua permanência na escola.

Com relação à trajetória escolar dos ingressantes, percebemos na pesquisa que o *campus* Campos Guarus consegue resgatar aqueles sujeitos oriundos predominantemente de escola pública, inclusive com um percentual significativo de alunos oriundos da EJA. Esse

dado reforça o atendimento aos critérios estabelecidos nos últimos processos seletivos (2012, 2013 e 2014) e vai além do que está previsto na Lei de Cotas n. 12.711/2012.

Identificamos que os estudantes estiveram afastados da escola por períodos que variavam entre 1 a 3 anos, 4 a 9 anos e mais de 10 anos, antes do ingresso no curso do PROEJA. Dentre os principais motivos de afastamento, o que se destacou foi *a necessidade de trabalho*, inclusive, a maioria dos pesquisados iniciou as atividades laborativas precocemente (temos como exemplo o relato da epígrafe deste tópico). Conforme sua condição de classe, os estudantes vivenciaram situações adversas para sobrevivência e, muitas vezes, necessitaram abandonar a escola. Entretanto, os motivos para a saída da escola podem ser variados e estão relacionados à sua realidade socioeconômica e cultural.

A maioria dos pesquisados já concluiu o ensino médio, contudo sente necessidades de retornar à escola. Os motivos que impulsionaram o retorno aos bancos escolares e a continuidade dos estudos não têm relação “exclusiva” com o mercado de trabalho, pois somente 34,2% do total das respostas se aglutinaram neste aspecto. Segundo os pesquisados, as razões do retorno à escola são diversas e tiveram relação com: a recuperação do tempo perdido (17,9%); a perspectiva de que é um direito (13,8%); o fato de gostar de estudar (13,3%); a intenção de ajudar os filhos (9,7%); disponibilidade de tempo para estudar (5,6%); e outros (5,6%).

Aproximando-se desta questão, as respostas da pergunta “o que lhe deu coragem para voltar a estudar?” indicou variados aspectos que impulsionaram o retorno aos estudos do público do PROEJA. Além da expectativa de ingresso no mercado de trabalho, ou melhoria profissional, o retorno à escola para esses estudantes, tem relação com fatores subjetivos, que estão relacionados às oportunidades de ingressar numa Instituição Federal – que historicamente construiu um valor e prestígio simbólico perante a sociedade –, além dos incentivos familiares, de amigos e professores para se manterem em processo de aprendizado e a vontade de adquirir novos conhecimentos.

Quando tratamos o aspecto inverso, ou seja, o que poderia influenciar esse estudante a se afastar do PROEJA, quase metade dos estudantes não respondeu. Entendemos que este sinal indicava, naquele momento, que esse propósito não era pensado por um grupo significativo de sujeitos da pesquisa. Tanto que aqueles que responderam “outros motivos”, na análise qualitativa das respostas abertas, surgiu primeiramente que a desistência estaria atrelada a motivos de saúde e, em segunda opção, eles responderam: “nada faria desistir”. Podemos inferir que, para a maioria do grupo, “permanecer na escola” era mais importante do que “desistir da escola”.

Com relação aos significados da permanência escolar, a partir do ponto de vista dos estudantes do PROEJA, houve pouca diferença entre os cursos. O equilíbrio nas respostas indicou uma relação entre: permanecer no curso = busca do direito à educação, como também, permanecer no curso = recuperar o tempo perdido e permanecer no curso = interesse no certificado.

Para o estudante do PROEJA, sua permanência no curso é uma questão de honra, de luta e conquista do direito à educação. São sujeitos que acreditam que, pelo caminho da educação, conseguirão alcançar sua cidadania. A relação da permanência no PROEJA com o certificado adquirido ao final do curso nos permite inferir que, no imaginário social, adquirir um diploma ou certificado de uma instituição federal representa um comprovante que lhe daria condições para ingresso no mercado de trabalho. Entretanto, sabemos que, na atual estrutura capitalista, uma parcela significativa da população é impedida de galgar novos patamares profissionais, provocando o fenômeno do exército industrial de reserva. Ramos (2010, p. 74) contribui a respeito desse aspecto, reforçando outra perspectiva: “ainda que a profissão não garanta ingresso e/ou a permanência em determinados contextos produtivos, o reconhecimento social obtido pelos correspondentes títulos e diplomas, produzem relações de identidade, que implicam formas intersubjetivas de enfrentamento da questão social sob a crise capitalista contemporânea”.

No que diz respeito às dificuldades que os estudantes encontram para permanecer nos cursos, o primeiro obstáculo estava relacionado ao horário do curso. Pela configuração do curso, no formato exclusivamente presencial, de segunda a sexta-feira, no período noturno e alguns sábados programados, o estudante é obrigado a ajustar sua realidade de trabalhador e arrimo de família, no intuito de conciliar seus horários para essa condição. Além disso, o horário de saída do curso, às 22h40min, é motivo de insegurança no retorno para suas casas. Outra questão de dificuldade apontada pelos estudantes foi o acesso (deslocamento) ao *campus*, que fica comprometido pela pouca opção de transporte público e pela distância entre a casa ou trabalho até a instituição.

Com relação à desistência do curso, 28% indicaram que pensaram nessa hipótese. Em geral, suas respostas abertas, com os possíveis motivos, não estavam vinculadas a problemas enfrentados na escola, nem por sua situação socioeconômica e cultural. Comumente, o público da EJA assume uma autculpabilização por seu “fracasso” e desvirtua elementos que podem ser considerados nesse processo. Neste caso, os estudantes atribuíram a possível desistência a motivos pessoais, como: dificuldade em aprender; desgaste físico e mental,

como estresse e cansaço após a rotina diária de vida; uso de drogas e dificuldade em conciliar o horário de trabalho com os estudos.

No entanto, as razões que possibilitariam superar a desistência e continuar no curso foram entrelaçadas com a vontade de aprender, o desejo de melhorar de vida, de realização de sonhos. Também no plano pessoal, os estudantes apontaram que sua permanência estava relacionada à dedicação e ao empenho individual. Tal afirmação foi constatada em um dos itens do diagnóstico qualitativo institucional, realizado recentemente (abril/2016) no IFFluminense, a respeito dos fatores que contribuem para a permanência dos discentes, compondo o Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes na instituição.

Sobre os significados de permanecer no PROEJA, percebemos que os fatores de ordem subjetiva são apontados pelos estudantes como elementos definidores da permanência. A conquista pessoal, o crescimento profissional, os aprendizados e novos saberes, a realização de sonhos, as possibilidades de emprego e a melhoria de vida familiar se constituíram nas categorizações principais.

Esse conjunto de fatores deve ser avaliado pelos gestores, pela equipe técnica e pelos professores para repensar ações de intervenção que busquem, em parceria com o próprio estudante, desenvolver estratégias que vão ao encontro de seus interesses e objetivos, não perdendo de vista as dificuldades e os problemas vivenciados cotidianamente por eles, para que se descarte a possibilidade de novamente o sujeito ser excluído do ambiente escolar.

Neste aspecto, é importante frisar que o PROEJA surge com a proposta de inclusão social desses sujeitos. A formação integrada do estudante do PROEJA está pautada na formação humana, portanto, os sujeitos jovens e adultos devem reivindicar a oferta do ensino do PROEJA com qualidade, que ocorre a partir de um movimento de luta pelo direito à educação com vistas ao seu desenvolvimento social, cultural, econômico, ético e político, garantindo o exercício da cidadania.

A presença do público da EJA no IFFluminense *campus* Campos Guarus, a partir das oportunidades de ingresso no PROEJA, provocou dissonâncias, dilemas e “desordem” (SANTOS, 2010). A inserção desses alunos na instituição desconstruiu o imaginário de um aluno idealizado, na idade dita “regular”, com uma família estabilizada para apoiar os estudos. Entretanto, encontraram-se indivíduos que demandam necessidades, apontadas pela sua realidade de vida. Saber lidar com as diferenças e heterogeneidades é o grande desafio. Como a escola tratará essas diferenciações? Como poderá considerar a heterogeneidade e alavancar novas práticas educativas na perspectiva da permanência?

A emergência institucional de traçar metas e estratégias para promover e elevar a permanência dos estudantes é fator de preocupação de gestores, docentes e técnicos administrativos envolvidos nessa missão. Entretanto, acreditamos que primeiramente deve-se levar em consideração o reconhecimento dos sujeitos que chegam à escola, promovendo adaptações institucionais em sintonia com a realidade do estudante, permitindo escutá-lo e entendê-lo na perspectiva do diálogo e acolhimento, visando à proposição de ações que se convertam no desenvolvimento e formação integral do educando.

Encontramos, nos resultados da pesquisa, um quantitativo de estudantes matriculados principalmente no 1º ano do curso, que não comparece nas primeiras semanas de aula no PROEJA. Entendemos que isso não desqualifica esse segmento educacional. Afinal, a instituição conta com professores de carreira, com infraestrutura no *campus*, com equipe técnica de atendimento aos estudantes, com ações de assistência estudantil. Contudo, o que se aponta é a necessidade de maiores investimentos, para superar as dificuldades de implementação da política pública do PROEJA no instituto, afirmando e reconhecendo que o público da EJA é marcado pela diversidade – conforme apontou a caracterização dos estudantes – e pela demanda de novas propostas pedagógicas e institucionais, visando atrair esses segmentos, atendendo e dialogando com suas necessidades e favorecendo, além do acesso, a permanência e formação com qualidade.

A adesão e o engajamento dos implementadores (gestores, professores, técnicos administrativos, educadores, etc) desde a entrada dos estudantes no *campus* até a sua imersão para se adaptar ao novo, contando com redes de atendimento (acolhimento) no espaço escolar, com oportunidades de crescimento dentro da instituição (em projetos de pesquisa e extensão, visitas técnicas, criação de espaços de monitoria e orientação pedagógica para fluidez da aprendizagem, ofertas de estágio), podem favorecer e contribuir para melhores condições de permanência e alcance dos objetivos, desejos e sonhos dos jovens e adultos em questão.

Os aspectos analisados nesta dissertação – que delimitaram o perfil e a caracterização dos estudantes, a trajetória escolar e determinantes da permanência escolar – foram dimensões que contribuíram para o traçado do diagnóstico da qualidade no PROEJA. Isso porque apresentaram categorias que podem apontar caminhos de proposição e intervenção para a instituição escolar e poderão identificar as diferenças ou semelhanças entre os *campi* do IFFluminense, assim que forem finalizadas as etapas posteriores da pesquisa-mãe.

Por fim, ficou explícito ao longo deste trabalho, que há necessidade de novos estudos, pesquisas, orientações e procedimentos condizentes com o contexto social apresentado por

esses jovens e adultos que vêm galgando seus espaços nas instituições de ensino, fazendo valer o que lhe é de direito.

A partir dos resultados encontrados nesta pesquisa, levantou-se a necessidade de novas investigações: qual a relação estabelecida entre docentes e estudantes para fortalecer o processo de formação e condições de permanência? Que fatores contribuem para que a prática educativa do professor se consolide em conformidade com a proposta do PROEJA?

Conclui-se que, o investimento em novas pesquisas se somará à reflexão, ampliação do debate, constatações e intervenções na perspectiva do acesso e permanência escolar dos estudantes no PROEJA, na busca de garantir que essa política se fortaleça na Rede Federal.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Retomando a temática de Sistematização da Prática em Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 1-10.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Editora Moderna, v. 5, 2014. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A824614522A01462512381317E1>>. Acesso em: 10 out. 2015.

ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 25-48, 2002.

ARROYO, Miguel González. **Da Escola Carente à Escola Possível**. 6. ed. Loyola, 2003. p. 9-52.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Autêntica editora: Belo Horizonte, 2011. p. 19-52.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 1, 2011. p. 83-94.

ARRUDA, Zoraida Almeida de Andrade. **O PROEJA no IFPB campus João Pessoa: um estudo sobre o acesso e a permanência do alunado**. 2012. 145p. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2012.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. 75p.

BAPTISTA, Anderson José Lisboa. **Alunos da EJA em escola com tradição de excelência: uma análise do PROEJA no Colégio Pedro II**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991. p.9-46.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 82-191.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Apresentação de Celso Lafer. Nova edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 7ª reimpressão. 96p.

BOSCHETTI, Ivanete. Seguridade social no Brasil: conquistas e limites a sua efetivação. In: ABEPSS - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO

SOCIAL. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília, ABEPSS, 2009. p. 1-18.

BRANDÃO, André Augusto. Liberalismo, neoliberalismo e políticas sociais. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 47, 1991. p. 84-100.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto n. 5.154. 23 de julho 2004.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei Federal n. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, 1996. 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2001 e Resolução CNE/CEB n. 1/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, maio 2000.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil:** 1988. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

\_\_\_\_\_. Constituição. 1934. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 31 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.840, de 23 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2006b.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2005a.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.224, de 01 de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos centros federais de educação tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: 23 de julho de 2004a.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.824 de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008a, Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. MEC. **Brasil Alfabetizado.** Brasília: MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. MEC. Portaria n. 2.080, de 13 de junho de 2005. Dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na

modalidade de educação de jovens e adultos – EJA no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília, DF: 13 de junho de 2005b.

\_\_\_\_\_. MEC. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Documento Base, 2007.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. p. 7-70

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. **Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia**. Brasília: MEC/SETEC, 2008b.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. **Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Exercício de 2014**. 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17929-analise-indicadores-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17929-analise-indicadores-2014&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. **Acórdão n. 506/2013**. Plenário. Relator: Ministro Jorge José. Processo TC 026.062/2011-9. Ata 08/2013. Brasília, DF, Sessão 13/03/2013.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451998000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451998000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CARLOS, José; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 63-68.

CARMO, Gerson Tavares do. **O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retorno à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social**. 2010. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2010.

\_\_\_\_\_; CARMO, Cintia Tavares do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 63, 2014. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales e Jane Paiva. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n63.2014>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 197-229.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela Anpae**, v. 30, n. 3, 2014. p. 635-655.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93 p.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber.** Formação dos professores e globalização: questões para educação hoje. Tradução Sandra Loguercio. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 5-31.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CORRÊA, Marcia Alves; PESSANHA, Eliane Cristina Ribeiro. Um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos no município de Campos dos Goytacazes: análises e perspectivas educacionais. In: CONPEJA – Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos. 1., 2015, Campos dos Goytacazes. **Anais...** Campos dos Goytacazes: Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2015, p. 278-283.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. **Praia Vermelha**, v. 1, n. 1, p. 145-166, 1997.

COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Trajetória escolar dos alunos do proeja no CEFET-MG e as possibilidades de inclusão social. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. 3., 2012. **Anais...** Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2012/GT-07/GT07-006.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-07/GT07-006.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Inovações socioeducacionais e o processo seletivo dos cursos técnicos integrados do CEFET-MG.** Dissertação (Mestrado em Gestão Social) - Curso de Pós-graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local. Centro Universitário UNA, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação como direito social. In: **Dicionário de políticas públicas.** Carmem Lúcia Freitas de Castro; Cynthia Rúbia Braga Gontijo; Antônio Eduardo de Noronha Amabile. Barbacena: EdUEMG, 2012. p. 149-151. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0016339049620b36a7dac>>. Acesso em: 26 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

DAVID, Célia Maria; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da; RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza (Orgs.). **Desafios contemporâneos da educação [recurso eletrônico].** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 9-18.

DELORS, Jacques (Org.). Um tesouro a descobrir. **Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez, 1999.

DE SOUSA, Luiz. Fundeb: avanços, limites e perspectivas. **EccoS Revista Científica**, v. 8, n. 2, p. 275-290, 2006.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 441-456.

DI PIERRO, Maria Clara. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Educação (UFSM)**, v. 33, n. 3, p. 395-410, 2008.

\_\_\_\_\_. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 17-30.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do welfarestate. **Lua Nova** [online], n. 24, p. 85-116, 1991.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social?** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 7-80.

FARENZENA, Nalu; LUCE, Maria Beatriz. Políticas públicas de educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. In: MADEIRA, Lígia Mori (Org.) **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014. p. 195-215.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011.

FERREIRA, Rejane Gomes. **Os estudantes do PROEJA no IFRN: a contribuição de seus arranjos culturais para a permanência no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos**. 2014. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Artmed, 2010, p. 25-41.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-56.

GANTOS, Marcelo (Org.). **Campos em perspectiva**. Rio de Janeiro: Papel Virtual; UENF, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-56.

GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Processos pedagógicos para permanência e êxito**. Florianópolis: IFSC, 2014.

HADDAD, Sérgio. Conferência de abertura do I CONPEJA – Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos: Qualidade em Questão. **Um balanço da EJA no Brasil: a questão da qualidade**, 2015.

\_\_\_\_\_; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo Perspec.** [online], v. 14, n.1, p. 29-40, 2000.

\_\_\_\_\_; XIMENES, Salomão. A educação de jovens e adultos e a nova LDB: um olhar passados dez anos. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Dez Anos Depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo/SP, Cortez Editora, 2008. p. 130-148.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. A educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passados 17 anos. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 233- 255.

HIRSCHMAN, Albert Otto. **A retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça**. Tradução: Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 9-124.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0. 1 [CD-ROM]. 2001.

IFFLUMINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014**. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Boletim de Políticas Sociais - Acompanhamento e Análise**, BPS: Brasília, n. 23, mar. 2015. p.181-234.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. PORTARIA n. 763, de 12 de novembro de 2013 que delimita as Atribuições dos Coordenadores de Curso, no âmbito do IFFluminense.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2005.

IRELAND, Timothy Denis. Vinte anos de educação para todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em aberto**: Brasília, v. 22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009.

IRELAND, Timothy Denis; MACHADO, Maria Margarida; PAIVA, Jane (Orgs.). Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos e Agenda para o Futuro da Educação de Adultos. In: **Educação de Jovens e Adultos. Uma memória contemporânea 1996 – 2004**. Brasília: MEC: UNESCO, 2004. (Coleção Educação para Todos). p. 37-69.

KATREIN, Beatriz Helena Siqueira. **Os processos de permanência dos estudantes do PROEJA do IF Sul campus Pelotas**. 2012. 173p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2012.

KLINSKI, Cláudia dos Santos. **Ingresso e permanência de alunos com ensino médio completo no PROEJA do IF Sul-Rio-Grandense/campus Charqueadas**. 2009, p.

Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 21-34.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

LEMO, Suely Fernandes Coelho. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**: um estudo sobre o acesso à formação profissional. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, 2010.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 109-127, jan./abr. 2010.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Artmed, 2010, p.80-95.

\_\_\_\_\_. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 689-704, 2011.

MACHADO, Maria Margarida. RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 383-395, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/448/579>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

MACHADO, Jeferson Ventura; FISS, Dóris Maria Luzzardi. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 61, jun. 2014.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p.7-114.

MILETO, Luiz Fernando Monteiro. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos**. 2009. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, RJ, 2009.

\_\_\_\_\_; CARMO, G. T. Propostas de conversão do olhar sobre a EJA: pesquisando o “enigma” da permanência. In: SEEJA - Seminário de Educação de Jovens e Adultos, 1., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade** Qualitative analysis: theory, steps and reliability, 2012. p. 621-626.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007. p. 262-327.

\_\_\_\_\_; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Artmed, 2010, p. 131-138.

MORAES, Karine Nunes de. Qualidade da Educação: Acesso e Permanência. In: **Revista Salto para o Futuro**. TV Escola. Ano XXIII – Setembro, 2013. p.4-7.

MOTA, Ana Elizabete. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, ABEPSS, 2009. p.51-68.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Artmed, 2010, p. 58-79.

\_\_\_\_\_. PROEJA: financiamento e formação de professores. In: **EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio**. Programa Salto para o Futuro. Boletim 16, 2006. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/141327Proeja.pdf#page=76>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

\_\_\_\_\_; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: SILVA, Amélia Cristina Reis; BARACHO, Maria das Graças. **Formação de educadores para o Proeja: intervir para integrar**. Natal: Cefet/RN/BSF, p. 17-33, 2007.

\_\_\_\_\_; SILVA, Meyrelândia dos Santos. A evasão no curso de licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET - RN. **Holos (Online)**, v. 3, p. 26-42, 2007.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. As relações sociais de gênero no trabalho e na reprodução. **Revista Aurora**, v. 3, n. 2, 2010.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de processos pedagógicos no Proeja: razão de acesso e permanência**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

OLIVEIRA, Sérgio de Freitas. As vozes presentes no texto acadêmico e a explicitação da autoria. **Pedagogia em Ação**, [S.l.], v. 6, n. 1, mar. 2015. ISSN 2175-7003. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9182>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

PAIVA, Jane. Direito à educação: permanecer na escola é um problema público? In: **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Essentia, 2015. (no prelo).

\_\_\_\_\_. Os desafios da educação no tempo presente. O lugar da EJA: de que educação estamos falando? In: **Entrelaçando olhares por uma educação planetária**. Editora Caetés, Rio de Janeiro, 2014, p. 77-106.

\_\_\_\_\_. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional e EJA. In: OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. **EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 45-66.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 7-130.

\_\_\_\_\_. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 82. p. 59-71, nov. 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos: direitos, concepções e sentidos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, RJ, 2005.

\_\_\_\_\_. Histórico de EJA no Brasil: discontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Boletim, n. 16. Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, setembro de 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto16.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2016.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Política social: temas e questões**. 3. ed, São Paulo: Cortez, 2011. p. 59-98.

PEREIRA, Josué Vidal. **O PROEJA no Instituto Federal de Goiás-campus Goiânia: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, UnB, 2011.

QUINTAR, Estela. Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en A.L. In: **América Latina: los desafíos del pensamiento crítico**. Edit. SXXI. 2004. Coordinado por Irene Sanchez y Raquel Sosa Elízaga (UNAM/SXXI). Disponível em: <<https://venustianito.wordpress.com/2011/05/25/colonialidad/>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Artmed, 2010, p. 42-57.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n. 2, jan./abr. 2007. Acesso em: 09 jan. 2016.

\_\_\_\_\_; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 717-738, 2013.

SANTOS, Simone Valdete dos. Sete Lições sobre o PROEJA. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010. p. 120-130.

SAVIANI, Dermeval. **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI**, 2000. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis03/art1\\_3.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis03/art1_3.html)>. Acesso em: 15 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnia. Trabalho, educação e saúde. **Revista da EPSJV/Fiocruz**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, n. 1, p. 131-152, 2003.

SELLTIZ, Claire; COOK, Stuart W.; WRIGHTSMAN, Lawrence S. **Métodos de Pesquisa nas relações sociais**. 5. ed. São Paulo: E.P.U.; Ed. UDUSP, 1975. p. 263-311.

SILVA, Vânia do Carmo Nobile. **Acesso e permanência no PROEJA: contextos e estratégias**. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010.

SILVA, Ilse Gomes. A reforma do Estado Brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 7, p. 81-94, 2001.

SIMIONATTO, Ivete. Expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e sua influência teórico-prática. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 87-106.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Patrus Ananias de. Direito. **Dicionário de Políticas Sociais/ Organizadores: Carmem Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo, Antônio Eduardo de Noronha Amabile**. Barbacena: EDUEMG, 2012.

STOCO, H. Pancieri. A educação de jovens e adultos trabalhadores no PROEJA: acesso e permanência no CEFET-BA. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia-IFBA**, n. 1, 2010. p. 1-45.

SUEIRO, Aidce Siqueira (Org.). **A educação de jovens e adultos no ensino noturno**. Disponível em: <[http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218\\_ens\\_fund\\_dir\\_jov\\_adultos.pdf](http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_ens_fund_dir_jov_adultos.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2015.

TELLES, Vera da Silva. Direitos sociais: do que se trata? **Revista USP**, São Paulo, n. 37, p. 34-45, mar./maio 1998. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/37/04-vera.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2015.

UNESCO. Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro: **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Hamburgo, Alemanha, 1997. Lisboa: UNESCO, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1999. 67 p.

\_\_\_\_\_. **Educação para todos: o Compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

VELHO, Gilberto. **Trajetória individual e campo de possibilidades: memória, identidade e projeto**. Projeto e Metamorfose: Antropologia das sociedades complexas, p. 31-48, 1994.

WANDROSKI, Silvana Francescon; COLEN, Fernanda Ruschel Cremonese. As ações afirmativas para ingresso de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **O Social em Questão** - Ano XVII, n. 32, p. 165-182, 2014.

WOLKMER, Antonio Carlos. Introdução aos fundamentos de uma teoria geral dos “novos” direitos. **Revista Jurídica**, v. 2, n. 31, p. 121-148, 2013. Disponível em: <<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/593/454>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

**APÊNDICES**