



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICA PÚBLICA PROEJA NO IFBA CAMPUS SANTO AMARO (BA):
(DES)CAMINHOS, CONTRADIÇÕES E CONSEQUÊNCIAS**

Tânia Maria Dantas Flores

São Cristóvão (SE)
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICA PÚBLICA PROEJA NO IFBA CAMPUS SANTO AMARO (BA):
(DES)CAMINHOS, CONTRADIÇÕES E CONSEQUÊNCIAS**

Tânia Maria Dantas Flores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Eliana Romão

São Cristóvão (SE)
2016

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

F634p Flores, Tânia Maria Dantas
Política pública PROEJA no IFBA Campus Santo Amaro (BA) :
(des)caminhos, contradições e consequências / Tânia Maria
Dantas Flores ; orientadora Eliana Romão. – São Cristóvão, 2016.
131 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2016.

1. Educação - Brasil. 2. Política educacional. 3. Avaliação
educacional. 4. Educação e Estado. 5. Educação de adultos. 6.
PROEJA – Santo Amaro (BA). 7. Inclusão escolar. I. Romão,
Eliana, orient. II. Título.

CDU 37.014.5(813.8)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Tânia Maria Dantas Flores

**POLÍTICA PÚBLICA PROEJA NO IFBA CAMPUS SANTO AMARO (BA):
(DES)CAMINHOS, CONTRADIÇÕES E CONSEQUÊNCIAS**

Aprovada em ____/____/____

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Professora Doutora Eliana Sampaio Romão (orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Professora Doutora Ada Augusta Celestino Bezerra
Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIT

Professora Doutora Silvana Bretãs
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Professora Doutora Marizete Lucini - suplente
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

São Cristóvão (SE)
2016

*Aos meus filhos Cintya, Clélio Jr. e Victor.
Eternos amores.
Estarão para sempre comigo.*

AGRADECIMENTOS

Professora Eliana Romão, minha orientadora, nestes dois anos de mestrado, como sua aluna, leitora e orientanda, resgatei a minha esperança na educação e no exercício da docência. A Senhora sempre diz: “A causa é nobre, Tânia!” Mas, para além das palavras, vi nobreza nas suas atitudes, nas suas orientações, sempre acrescentando um “se de acordo,...” desvelando para mim outras possibilidades, porém, respeitando e valorizando meu olhar, meu projeto de dizer, meu sentir e meu analisar, sempre sugerindo, jamais impondo. Então, professora, aprendi muito mais do que a senhora ensinou em suas aulas ou nas nossas discussões, porque aprendi com seu exemplo, e esse aprendizado é meu patrimônio pessoal e profissional. Obrigada pela maneira aberta e respeitosa como conduziu essa sua orientanda.

Nessa minha caminhada acadêmica, que iniciei aos 41 anos, uma pessoa em especial serviu-me de estímulo e inspiração, de modelo e de guia, e, neste trabalho, foi minha co-orientadora desde as discussões sobre o tema para a elaboração do projeto até esta versão da dissertação. Obrigada, minha filha, Cintya Dantas Flores, pelo carinho, pela paciência para as leituras e discussões tão enriquecedoras e proveitosas. Minha FlorBela, meu ideal é um dia ser igual a você. Se cheguei até aqui, você tem grande responsabilidade nisso, assim como meu querido genro Josafá Costa. Obrigada, amores!.

Meus amados filhos Clélio Júnior e Victor Flores, obrigada por me estimularem e acreditarem que sou capaz, a admiração de vocês me impulsiona e me faz seguir firme e segura porque os tenho ao meu lado.

Ao pai dos meus filhos, Clélio Flores, agradeço pela fé que sempre depositou nas minhas lutas e conquistas, pelo apoio e confiança.

Agradeço, especialmente, à minha mãe, Bernadete Matos Dantas, *in memoriam*, pelo modelo de mulher batalhadora, forte, parceira e amiga; e ao meu pai, Antônio Barreto Dantas, pelo apoio, estímulo e fé em minha capacidade.

Minha irmã-mãe, companheira de toda minha vida, Maria do Carmo Matos Dantas Santos, as palavras não dão conta de expressar toda minha gratidão e meu amor. Amo-te, obrigada. De coração para coração, nos compreendemos e nos sentimos.

Às minhas irmãs Gracinha, Lurdinha e Sônia, meu agradecimento por se fazerem sempre presentes e atenciosas em minha caminhada e por acreditarem, às vezes mais que eu mesma, que eu chegaria. Pois bem, aqui estou e muito lhes agradeço.

Ao meu irmão Dantinhas, companheiro, amigo e parceiro mesmo na distância, referência de integridade moral que muito contribui para a minha formação, obrigada, de coração, por todo apoio e carinho.

À minha sobrinha e parceira, Suene Dantas, agradeço pela acolhida em Aracaju, pela convivência maravilhosa, pelas discussões tão profundas e agradáveis, enriquecidas ainda mais pela doce presença do seu amor, Jan Omani, amo vocês!

Meu querido cunhado, amigo e colega, Guatamonze Abraão, todas as conquistas significativas da minha vida, desde o vestibular até aqui, foram ‘impulsionadas’ por você, pela sua contagiante e admirável motivação. Obrigada, você faz parte da nossa história!

O suporte familiar é a nossa base para nos construirmos como pessoas, cidadãos, profissionais e seres humanos. Estendo meu agradecimento a todos os meus familiares, indistintamente.

Aos colegas de mestrado, obrigada pelas trocas e por me terem permitido conhecer pessoas tão maravilhosas. Daniele Lima, Jéssica Fernanda, Jéssica Vitorino, Luana Leão e Vânia Arc, parceiras de estudos e da vida, conhecê-las foi um dos melhores presentes desse mestrado.

Agradeço a todos os professores do NPGED, especialmente aos Professores Bernard Charlot e Jorge Carvalho, mestres que muito acrescentaram à minha formação de pesquisadora.

Não poderia deixar de agradecer ao nosso querido Eanes, amigo, companheiro e profissional que muito nos auxilia com atenção, boa vontade e carinho.

Aos meus colegas servidores do IFBA, pela prestimosa colaboração e participação na minha pesquisa, pelos votos de sucesso e pela confiança em mim depositada, muitíssimo obrigada!

Aos estudantes do PROEJA, meus queridos alunos, obrigada pela confiança e valiosa colaboração e participação como sujeitos dessa pesquisa. Lembremo-nos das sábias palavras de Carla Emanuela “A educação é a maior ferramenta para a igualdade social entre os homens”. Avante, sempre, pois, como afirma Hanna Arendt, “o direito não é um dado, mas um construído”!

“Toda inclusão depende, primordialmente, do olhar de cada um. Incluir significa promover e reconhecer o potencial inerente a todo ser humano em sua maior expressão: a diferença. Todo e qualquer empreendimento que visa à Inclusão só terá bons resultados quando o diferente for aceito como parte integrante e indissolúvel do ser humano.”

Francisco Gonçalves, Lara Gonçalves, Paulo Santos, 2010.

POLÍTICA PÚBLICA PROEJA NO IFBA CAMPUS SANTO AMARO (BA): (DES)CAMINHOS, CONTRADIÇÕES E CONSEQUÊNCIAS

RESUMO: A política pública PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - tem como principal objetivo combater a desigualdade e a exclusão de cidadãs e cidadãos brasileiros que foram expulsos do sistema escolar, por problemas encontrados dentro e fora da escola, favorecendo-lhes o acesso ao Ensino Médio integrado a uma formação profissional de nível técnico para elevar não só o nível de escolaridade, como também minimizar o problema da elevação da renda . O presente trabalho teve como objetivo realizar uma avaliação ex post, ou avaliação de objetivos, dessa política no IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – campus Santo Amaro – BA, com o propósito de averiguar se e em que medida a sua execução favorece a inclusão socioeducacional do público da Educação de Jovens e Adultos – EJA – alvo dessa política e historicamente excluído, bem como analisar as condições de acesso, permanência e conclusão do curso Técnico em Segurança do Trabalho. Para tanto, dada a dialeticidade contida no par exclusão/inclusão no contexto desta sociedade neoliberal ou pós-liberal, optamos pela corrente filosófica do materialismo histórico dialético, baseada nas ideias de Marx e Engels, cujo enfoque teórico contribui para desvelar a realidade visto que busca apreender o real a partir de suas contradições, singularidades, particularidades e totalidade, categorias teóricas fundamentais para compreendermos as contradições inerentes ao processo histórico atual, cujas bases sustentam-se sobre a desigualdade na propriedade dos meios de produção, no acesso aos serviços públicos, aos bens, à propriedade e à educação, além de enriquecerem as reflexões decorrentes do processo de investigação sobre políticas educacionais. Elegemos três categorias empíricas de análise: condições de acesso, permanência e conclusão do público-alvo. Aliamos, assim, dados quantitativos sobre matrícula/evasão/reprovação/conclusão, aos dados qualitativos coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com as testemunhas-chave da instituição e atividade de Grupo Focal com os estudantes. Analisamos também as condições de conclusão do curso para averiguar se os objetivos da política estão sendo alcançados através da consubstanciação dos direitos do público que ela se propõe a incluir. Constatamos que a forma como a política vem sendo executada consiste numa nova negação dos direitos historicamente denegados aos sujeitos da EJA. O processo seletivo favorece o acesso de um público que já completou a Educação Básica; ainda assim, o PROEJA não lhe oportuniza condições de permanência e conclusão. A avaliação é preliminar, visto que a política é recente. O interesse foi apontar problemas no modo de execução e as nuances que já se apresentam em termos de desvios, distorções, exclusão e negação de direitos.

Palavras-chave: Política Pública. PROEJA. Educação. Exclusão. Inclusão.

PUBLIC POLICY PROEJA IN THE IFBA CAMPUS SANTO AMARO –BA: MISLEADING PATH, CONTRADICTIONS AND CONSEQUENCES

ABSTRACT: Public policy PROEJA - National Professional Education Program Integration with Basic Education in Adult and Youth Education Mode - has as its main goal to combat the inequality and the exclusion of the Brazilian citizens that was excluded from the educational system by the issues found inside and outside of the school, promoting them the access to the integrated high school and a professional formation with technical level to elevate not just educational level but also to minimize the problem with income level. This study aims to conduct an ex post, or goals, of PROEJA public policy in the IFBA - Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia – campus Santo Amaro -BA, in order to ascertain whether and to what extent the implementation of the policy promotes social and educational inclusion of the public of the Youth and Adult Education -EJA, the political target, historically excluded, as well as the conditions of access, permanence and completion of the Technical Course in Occupational Safety. To do so, given the dialectical contained in the pair articulated exclusion/inclusion, on the context of this neo or post liberal society, we chose the philosophical movement of dialectical historical materialism, based on the ideas of Marx and Engels whose theoretical focus contribute to unveil the reality, once that seek to apprehend the real based on its contradictions, singularities, particularities and totality, fundamental theoretical categories to comprehend the contradictions inherent in the present historical process, whose foundations support the uneven on the appropriation of the production means, on access of the public services, goods, property and education, besides enriching the reflections resulting from the study process about educational policies. We elect therefore three empirical categories of analysis: conditions of access, permanency and conclusion of the target public. We combine thereby quantitative data on enrollment/dropout/fail/completion with the qualitative data collected through semi-structured interviews with key actors of the institution and Group Focus activity with students. We also analyze public rights are being which it is proposed to include. We found that the way the policy has been executed consists of a new denial of the rights historically refused to the EJA's subjects. The selection process favors access to another public that has completed the basic education; yet the PROEJA gives no condition to stay and conclusion. The evaluation is preliminary, since the policy is recent. The interest is to point out problems in run mode and the nuances that are already present in terms of deviations, distortions exclusions and denial of rights.

Keywords: Public Policy. PROEJA. Education. Exclusion. Inclusion

Lista de Ilustrações

Gráfico 1 – Perfil de Ingressantes do PROEJA em Santo Amaro (BA) - 2010 e 2011	83
Gráfico 2 – Nível de Escolaridade dos Ingressantes do PROEJA no IFBA em Santo Amaro – BA	91
Gráfico 03 – Faixa Etária dos Ingressantes PROEJA do IFBA em Santo Amaro – BA	92
Gráfico 04 – Ingressantes e evadidos por turma no PROEJA do IFBA em Santo Amaro – BA	97
Gráfico 5 – Critérios de opção pelo PROEJA no IFBA em Santo Amaro - BA	106

Figura 1 – Organização da Carga Horária do PROEJA Curso Técnico em Segurança do Trabalho no IFBA Campus Santo Amaro – BA	45
Figura 2 – II SELIC – Seminário de Licenciatura –12.03. 2015	111
Figura 3: II SELIC – Grupo de estudantes do PROEJA ao fundo no Teatro	111

Lista de Tabelas

Tabela 01: Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo o nível frequentado no período de 1999 a 2009	36
Tabela 2 - Relatórios das entrevistas dos processos seletivos para ingresso nos anos letivos de 2013 e 2014	92
Tabela 3- Desempenho das turmas de PROEJA no primeiro módulo do curso no IFBA em Santo Amaro (BA) de 2010 a 2014	101
Tabela 4 - Valores totais relativos ao 1º semestre de 2010.1 a 2014.2	101
Tabela 5 – Oferta de Especialização em EJA pela PRPGI-IFBA	106
Tabela 6 – turmas em condições de conclusão do curso no PROEJA –IFBA campus Santo Amaro	112

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BA – Bahia

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSUP – Conselho Superior

CORES – Coordenação de Registros Escolares

COTEP – Coordenação Técnico Pedagógica

DEPEN – Departamento de Ensino

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

GF – Grupo Focal

IFAL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IFMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPI – Projeto Político Institucional

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEN – Pró-Reitoria de Ensino

PRPGI - Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1: CONTEXTO HISTÓRICO: LUTAS E CONQUISTAS DA EJA NA SUPERACÃO DAS DESIGUALDADES.....	23
1.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL	24
1.1.1 A dialética da exclusão/inclusão	34
1.2 O PROEJA: UMA PROPOSTA DE POLÍTICA PÚBLICA INCLUSIVA?	37
1.2.1 IFBA em Santo Amaro: breve histórico	42
1.2.2 Condições de Implementação do PROEJA no IFBA Campus Santo Amaro ...	44
1.2.3 Estruturação do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, modalidade PROEJA no IFBA Campus Santo Amaro.....	47
CAPÍTULO 2: MÉTODO E PROCEDIMENTOS	53
2.1. PRIMEIRA ETAPA	55
2.1.1. Segunda etapa	57
2.1.2. Terceira etapa	58
2.1.3. Quarta etapa	60
CAPÍTULO 3: POLÍTICA PÚBLICA: CONTEXTOS E CONCEITOS.....	62
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS	62
3.1.1 Avaliação de Políticas Públicas: última etapa do ciclo de políticas.....	66
3.1.2 Modelos de avaliação de Políticas Públicas	68
CAPÍTULO 4: DO ACESSO À PERMANÊNCIA, PASSANDO PELOS EDITAIS E PROVAS DO PROCESSO SELETIVO DO PROEJA	72
4.1 EDITAIS: PRÉ-REQUISITOS PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO SELETIVO...	74
4.1.1 Provas do processo seletivo: avaliação a partir de princípios meritocráticos ...	82
4.1.2 De 2010 a 2012: igualdade na diferença	83
4.1.3 Processo de seleção diferenciado a partir de 2012: respeito à diferença?	88
4.1.4 PROEJA: caminhos, descaminhos e consequências	93
CAPÍTULO 5: A PERMANÊNCIA NO PROEJA: TENSÕES DO ESTUDANTE	

“AVULSO”	99
5.1 PROGRAMA DE AUXÍLIO À PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE DO PROEJA NO IFBA.....	99
5.1.1 Ingresso e permanência: uma leitura para além dos números	100
5.1.2 Conclusão do curso: uma análise para além dos muros e por trás dos números	1 113
CONCLUSÕES	1 115
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

Elogio ao Aprendizado

Aprenda o mais simples!
 Para aqueles cuja hora chegou
 Nunca é tarde demais!
 Aprenda o ABC; não basta, mas
 Aprenda! Não desanime!
 Comece! É preciso saber tudo!
 Você tem que assumir o comando!

Aprenda, homem no asilo!
 Aprenda, homem na prisão!
 Aprenda, mulher na cozinha!
 Aprenda, ancião!
 Você tem que assumir o comando!
 Frequente a escola, você que não tem casa!

Adquira conhecimento, você que sente frio!
 Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
 Você tem que assumir o comando.

Não se envergonhe de perguntar, camarada!
 Não se deixe convencer
 Veja com seus olhos!
 O que não sabe por conta própria
 Não sabe.
 Verifique a conta

Bertold Brecht

É um grito não só por uma política de educação para todos – todos de quem foram roubados anos de escola - todos do asilo, todos da prisão, todos que não têm casa, todos que sobrevivem às desigualdades ... um grito de liberdade, de ânimo, de esperança.

Dentre tantas desigualdades sociais que assolam Brasil, o acesso à educação formal e à profissionalização é, ainda, um dos grandes desafios tanto para o Estado quanto para a sociedade. A última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) revela que, de 1997 para 2007, o percentual de famílias com rendimento familiar per capita de até ½ salário mínimo caiu de 31,6% para 23,5%. Contudo, apesar dessa redução, significativa, mas insuficiente, as diferenças sociais são ainda gritantes e exigem medidas e políticas efetivas de inclusão.

Uma pesquisa encomendada à consultoria britânica ‘*Economist Intelligence Unit (EIU)*’,

pela *Pearson*, empresa que fabrica sistemas de aprendizado e vende seus produtos a vários países, nos dá a dimensão exata da situação da educação brasileira: o Brasil ficou em penúltimo lugar em um ranking global de educação que comparou 40 países, levando em conta notas de testes e qualidade de professores, dentre outros fatores. Os resultados foram compilados a partir de notas de testes efetuados por estudantes desses países entre 2006 e 2010. Além disso, critérios como a quantidade de alunos que ingressam na universidade também foram empregados.

Para Michael Barber (2013), consultor-chefe da *Pearson*, as nações que figuram no topo da lista valorizam seus professores e colocam em prática uma cultura de boa educação.¹

Nesse sentido, Barros e Mendonça (1995) afirmam que, cada ano de escolaridade adicional tende a elevar o nível salarial de um trabalhador em aproximadamente 15%. Ainda segundo esses autores, é difícil imaginar políticas de combate à desigualdade salarial no Brasil que possam ter um poder comparável ao das políticas educacionais voltadas para a redução da desigualdade educacional.

Nessa perspectiva, o combate às desigualdades sociais perpassa a redução da desigualdade educacional. É preciso incluir os mais marginalizados, os jovens e adultos que não conseguiram concluir os estudos. Historicamente, essa parcela da população brasileira carece de políticas públicas educacionais que lhe permitam dar prosseguimento aos estudos, visto que os programas de alfabetização de jovens e adultos tinham outro foco: apenas alfabetizar, não eram políticas educacionais. Na maioria das vezes, os estudantes satisfaziam-se quando aprendiam a assinar o nome ou ler pequenos textos, placas, faixas, folhetos, pois não havia uma política que lhes permitisse vislumbrar avanços nos estudos para melhorias nas suas condições sociolaborais.

É nesse contexto que surge o PROEJA, política pública cujo objetivo é favorecer o acesso de cidadãos e cidadãos brasileiros que foram expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola para, não somente elevar o nível de escolaridade, como também oportunizar formação profissional em nível técnico para minimizar o problema da elevação da renda.

Desde 2003, algumas instituições da Rede Federal de Educação Técnica -CEFET- já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos. Com o Decreto nº. 5.478 de 24/06/2005, o então presidente, Luís Inácio Lula da Silva, criou o PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – vale destacar que a política se materializou inicialmente por meio desse programa. Entretanto, estudiosos, movimentos sociais e sociedade civil organizada reivindicaram ampliação da política no sentido de abranger também o Ensino Fundamental. No ano seguinte, o presidente,

1 ¹Informações disponíveis no site: <http://www.folhapolitica.org/2013/09/brasil-e-penultimo-lugar-em-ranking.html> acesso em 17.05.2014.

através do Decreto 5.840 de 13 de julho de 2005, em substituição ao decreto anterior, criou o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – contemplando também o Ensino Fundamental através de outro programa, o PROEJA FIC – Formação Inicial e continuada com profissionalização para o público da EJA. A partir de então, a política passou a se materializar através desses dois programas.

A oferta do PROEJA coube, inicialmente, por força do primeiro decreto, aos Institutos Federais. Depois, o segundo decreto possibilitou que outras instituições pudessem ser proponentes, como os sistemas de ensino estaduais, municipais e entidades privadas nacionais de serviço social aprendizagem e formação profissional.

O IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – passou a ofertar cursos na modalidade PROEJA nos Campi Salvador, Vitória da Conquista e Barreiras a partir de 2006. Em 2010, o campus Santo Amaro também iniciou a oferta do curso Técnico em Segurança do Trabalho nesta modalidade.

O público-alvo da política são especificamente os excluídos do sistema escolar, visto que ainda há um contingente populacional que necessita de uma qualificação profissional, pois, muitos, por não terem escolarização básica concluída, sequer nos ciclos iniciais e, com efeito, não terem qualificação profissional específica para ocupar os postos de trabalho que são oferecidos, são duplamente marginalizados. Paulo Freire, ao tratar da marginalização do adulto analfabeto, afirma que, por muito tempo, o analfabetismo foi tido como

“erva daninha”, enfermidade que passa de um para o outro, quase por contágio, ora como uma ‘chaga’ deprimente a ser ‘curada’ e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de civilização de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da ‘incapacidade’ do povo, de sua ‘pouca inteligência’, de sua ‘proverbal preguiça’. (FREIRE, 2011, p. 16)

A política parte da premissa de que uma escolarização com profissionalização permite a essa população a sua inserção no mundo de trabalho por meio do exercício de uma profissão como condição de humanização, de melhorias nas condições de vida e de transformação social.

Essa expansão, envolvendo os Institutos Federais de Educação, impõe a necessidade de acompanhamento da execução e avaliação da política a fim de averiguar se os propósitos e objetivos estão, de fato, sendo atingidos.

O Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), realizado pela Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e pela SETEC –Secretaria de

Educação Profissional e Tecnológica do MEC – Ministério da Educação (MEC), através do Edital PROEJA - Capes/Setec nº 03/2006, buscou aumentar a produção científica e estimular criação de cursos de pós-graduação *strictu sensu* na área da política para ter um *feedback* da sua execução.

Os estudos e trabalhos produzidos, relacionados à educação profissional de jovens e adultos, tratam de questões como o aumento da escolaridade, a inclusão no mundo do trabalho, a capacitação, formação de professores, o PROEJA como política pública. Como, na data do edital, o PROEJA tinha apenas um ano de criação, não houve estudos sobre avaliação do desempenho da política – avaliação *ex post* ou de objetivos.

A produção acadêmica e científica sobre essa política é bastante significativa, especialmente quanto à avaliação da aprendizagem; avaliação do estudante, como: “Avaliação da aprendizagem do PROEJA”, de Cristiane Regina Ferrari (2013); “Avaliação do PROEJA mediante a (re)construção da identidade e reconhecimento dos educandos, de autoria de Luciana Maffasioli e Maria Teresinha Kaefer (2013).

O presente trabalho, portanto, caracteriza-se como avaliação de objetivos – ou avaliação *ex post* – da Política Pública PROEJA, um modelo específico de avaliação de políticas públicas, baseado em objetivos quando estes estão claramente definidos e constituem parâmetros explícitos para o trabalho de avaliação.

É neste contexto que a política pública PROEJA no IFBA Campus Santo Amaro, curso Técnico em Segurança do Trabalho, configurou-se como objeto de estudo deste trabalho. Ressaltamos, todavia, que, apesar de se tratar da implantação da política PROEJA num campus específico do IFBA, a proposta metodológica e possibilidade de análise oferecem uma abrangência bem mais ampla a ser considerada nessa política.

A cidade de Santo Amaro, também conhecida por Santo Amaro da Purificação, é um município localizado no Recôncavo Baiano, região metropolitana de Salvador, no Estado da Bahia, situada a 72 Km da Capital. Possui 486 km² de área e, segundo o censo de 2010, uma população de 57.811 habitantes. O município foi elevado à categoria de cidade há 173 anos.

Santo Amaro teve forte tradição na lavoura canavieira, comportando importantes engenhos de açúcar, e grande parte da população é descendente de quilombolas, o que se reflete diretamente no alto índice de pobreza que, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil, de 2010, é de 56,47%, e a taxa de jovens entre 18 e 20 anos com Ensino Médio completo, era de apenas 26,78% (PNUD, 2010). Esses dados são alarmantes e revelam o quanto o PROEJA é necessário. Todavia, é essencial analisar o desempenho desta política para verificar se ela tem contribuído para a transformação dessa realidade.

A implementação de uma política pública, que consiste nas ações concretas para transpô-la

do papel e fazê-la funcionar efetivamente, deve ser acompanhada e permanentemente avaliada a fim de se identificar as causas de algumas coisas darem certo, ao passo que muitas outras dão errado entre o momento em que uma política é formulada e o seu resultado concreto.

Nesta perspectiva, foi preciso compreender o contexto em que o PROEJA foi implantado no município, como se deu a escolha do curso, se foi uma demanda da comunidade; como o IFBA se preparou para atender um público com as especificidades próprias da sua alteridade pela distorção série/idade além do distanciamento do sistema escolar. Para tanto, a consulta a documentos institucionais e entrevistas com a diretora da época, com o primeiro coordenador do curso e com as profissionais da COTEP - Coordenação Técnico- Pedagógica foram fundamentais.

O PROEJA apresenta-se como uma proposta dentro dos princípios de educação inclusiva e democrática. Assim, o problema norteador desta pesquisa foi, “nos limites do PROEJA aqui em destaque, como se dá concepção, a execução e o desempenho do PROEJA no IFBA campus Santo Amaro no que se refere ao acesso, à permanência e à conclusão com vistas à inclusão socioeducacional do público da EJA?”

Para responder essa pergunta, traçamos como objetivo geral, “avaliar a execução e o desempenho da política pública do PROEJA no IFBA campus Santo Amaro no que tange ao acesso, à permanência e à conclusão do público- alvo, na perspectiva de compreender também como se constitui esse programa sob a visão dos estudantes que o prestigiam”.

Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos:

- Realizar levantamento sobre o processo de implementação do PROEJA no IFBA, Campus Santo Amaro;
- Verificar, a partir da aproximação das condições de acesso com o perfil dos ingressantes, em que medida o público que prestigia o PROEJA corresponde àquele contemplado pela política.
- Identificar quais os fatores que contribuem para a permanência, reprovação ou evasão dos estudantes;
- Identificar e apontar os aspectos mais marcantes que emergem da experiência dos estudantes eleitos como sujeitos desta pesquisa.

Para analisar essa realidade, a corrente filosófica do materialismo histórico dialético, baseada nas ideias de Marx e Engels, configura-se como a vertente que melhor permite compreender as contradições inerentes ao processo histórico atual, cujas bases têm como essência o combate à desigualdade na propriedade dos meios de produção, no acesso aos bens, à propriedade privada e, com efeito, à educação. Buscamos interpretar a concepção, a execução e o desempenho do PROEJA à luz da dialética, cujas leis – da passagem da quantidade à qualidade, da

unidade e da luta dos contrários e da negação da negação – fornecem importante arcabouço teórico-metodológico para entender a realidade que, em si, é dialética.

A pesquisa com enfoque materialista contribui para desvelar a realidade visto que busca apreender o real a partir de suas contradições, singularidades, particularidades e universalidade, categorias teóricas fundamentais para compreendermos as contradições inerentes ao processo histórico atual, cujas bases sustentam-se sobre a desigualdade na propriedade dos meios de produção, no acesso aos serviços públicos, aos bens, à propriedade e à educação, além de enriquecerem as reflexões decorrentes do processo de investigação sobre políticas educacionais, as quais passam a ser vistas numa perspectiva de totalidade.

A política do PROEJA existe porque há uma condição material previamente estabelecida, historicamente consolidada que gerou a demanda para a sua criação. A sua execução, porém, exige que haja transformações estruturais que alterem as propriedades que compõem o público da EJA num nível de profundidade que altere, também, aquilo que o qualifica como tal: um público que permanece marginalizado em função da descontinuidade dos estudos, o que implica em novas políticas intersetoriais do Estado brasileiro.

Este trabalho buscou compreender as contradições entre os princípios norteadores formulados para política pública do PROEJA e os resultados provenientes da execução da referida política no IFBA Campus Santo Amaro, a partir do pressuposto de que, conforme a lei da unidade e da luta dos contrários (TRIVINOS, 2009), não é possível existir uma política de inclusão sem que haja exclusão, o que caracteriza a unidade dos contrários.

A sociedade civil organizada deve acompanhar essas políticas, exigir maior participação desde suas formulações a fim de assegurar que os direitos dos indivíduos sejam respeitados e que os objetivos sejam alcançados, pois, quando a sociedade não participa ativamente do processo, corre-se o risco de a política pretensamente inclusiva não cumprir seus objetivos e findar por negar a inclusão, o que se traduz num retorno à situação inicial que, na linguagem marxista, não é mais a condição inicial, visto que os avanços progressivos vão provocando transformações nas relações sociais instaladas.

Para averiguar se há uma afirmação de direitos ou uma nova negação desses mesmos direitos, optamos por aliar dados quantitativos e qualitativos. Assim, a abordagem desta pesquisa seguiu o viés proposto por Gamboa (2009) e Oliveira (2007), qual seja, a unidade dos paradigmas da abordagem quantitativa e qualitativa em pesquisa nas ciências humanas e da educação. Assumimos, então, uma perspectiva dialética entre quantidade e qualidade, por entendermos que essa interação concorre para a validação dos nossos resultados.

Dividimos a pesquisa em 04 etapas distintas. Não estabelecemos uma etapa específica para

a tabulação dos dados, eles foram sendo tabulados ao final de cada etapa, visto que os resultados da coleta de uma subsidiou a elaboração dos instrumentos da próxima.

Na primeira, realizamos análise documental do Documento-Base do PROEJA, dos decretos, Parecer, Resoluções, PDDI –Plano de Desenvolvimento Institucional do IFBA, Plano de Curso, Ofício Circular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, LDBEN 9394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação – e-mails, objetivando contrapor a concepção e regulamentação da política e a perspectiva institucional do IFBA.

A segunda etapa consistiu no levantamento e coleta de dados quantitativos através da consulta aos arquivos da CORES – Coordenação de Registros Escolares – relação dos estudantes matriculados no curso de 2010 a 2014, as atas dos conselhos de Classe de todos os módulos do período, e o número de estudantes efetivamente cursando no semestre 2014.2. No dia 26 de fevereiro, com a ajuda de professores parceiros da pesquisa, aplicamos formulários junto aos estudantes com vistas a traçar seu perfil socioeconômico e educacional. Esses dados subsidiaram a elaboração dos instrumentos de coleta de dados qualitativos.

Posteriormente, na terceira etapa, de posse das problemáticas reveladas nas etapas anteriores, coletamos as informações qualitativas por meio de entrevistas semiestruturadas com testemunhas-chave do campus e da reitoria: Pró-reitora de Ensino; Diretor do Departamento de Seleção; o atual e os ex-coordenadores de curso, o diretor geral do Campus; pedagogas e assistentes sociais.

Em 23/03/14, aplicamos a técnica de grupo focal com os estudantes, para compreendermos como se dá a (com) vivência do PROEJA, quais as dificuldades, anseios, mudanças e permanências que o cotidiano escolar traz às suas vidas. Para essa atividade, participaram 18 estudantes, de um universo de 55. Após várias tentativas frustradas, foi o número máximo que conseguimos reunir devido ao fim do semestre e à iminente greve dos servidores da instituição. Como, durante o semestre, dos 85 estudantes matriculados havia apenas 55 frequentando, consideramos esse número uma amostra considerável, dadas as circunstâncias. Embora não seja o número ideal, foi o possível, e esse possível, com todas as dificuldades, atendeu aos objetivos propostos.

Na última etapa, após a contraposição entre concepção e execução da política, entre os dados quantitativos e qualitativos, buscamos estabelecer uma síntese da realidade estudada para, finalmente, avaliar o desempenho da política pública de PROEJA no IFBA campus Santo Amaro no que tange ao acesso e à permanência com vistas à conclusão para inclusão do seu público-alvo.

Com a análise da política já concluída, construímos um roteiro de redação da dissertação e iniciamos a escrita.

O resultado deste trabalho ficou assim estruturado:

O capítulo 1 trata do histórico da Educação de Jovens e Adultos, haja vista que o PROEJA é uma conquista de uma longa história de lutas por direitos para esse público, vítima das gritantes desigualdades sociais, e apresentamos a política que visa justamente a dar uma resposta a essas lutas. Como o espaço da nossa pesquisa é o IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia campus Santo Amaro, apresentamos um apanhado do histórico do município, do campus, apresentamos o processo de implementação da política, as condições de acesso e a estrutura curricular do curso Técnico em Segurança do Trabalho na modalidade de EJA.

Não se pode deixar de lado a discussão sobre exclusão/inclusão (SAWAIA, 2001, DEJOURS, 2001, WANDERLEY 2001, e POCHMANN e AMORIM 2003), conceitos esses indissociáveis quando o que está em voga é uma política pública inclusiva, a qual objetiva incluir e manter essa população historicamente excluída no sistema educacional. Trataremos da dialética de exclusão/inclusão ainda neste capítulo.

No capítulo 2, apresentamos a metodologia desta pesquisa, detalhamos e justificamos cada etapa, técnicas e procedimentos adotados para levantamento e coleta dos dados quantitativos junto à CORES – Coordenação de Registros Escolares – da instituição e campus estudados, como: ingressantes por período - de 2010 a 2014 – evadidos, reprovados, jubilados e concluintes durante o período estudado – aplicação de formulário junto aos estudantes para colher dados sobre o perfil dos ingressantes no PROEJA; levantamento dos dados qualitativos por meio de entrevistas com gestores e ex-gestores, coordenadores e ex-coordenadores, pró-reitora, Coordenador do Departamento de seleção, assistentes sociais e pedagogas, além de atividade de Grupo Focal com os estudantes

No capítulo 3, intitulado “Políticas Públicas: contextos e conceitos”, apresentamos o que entendemos, neste trabalho, por políticas públicas, após uma breve contextualização das discussões dos autores acerca do conceito (SECCHI, 2010; RUA, 2008). Apresentamos, em seguida, o conceito e os modelos de avaliação de políticas públicas, segundo os propósitos do avaliador (Holanda 2003; LIMA, 2012, p. 52) para justificar nossas escolhas conceituais e metodológicas neste trabalho, cujo objetivo é compreender uma realidade que, em si, é dialética. Para tanto, escolhemos três categorias empíricas de análise: condições de acesso dos estudantes do PROEJA no Campus Santo Amaro, condições de permanência e conclusão do curso.

No capítulo 4, refletimos sobre a primeira categoria de análise: condições de acesso desde a redação dos editais, pré-requisitos para participação no processo seletivo, provas, entrevistas e perfil dos ingressantes. Apresentamos dados quantitativos e qualitativos buscando desvelar os porquês de a execução da política PROEJA no IFBA Campus Santo Amaro apresentar uma

realidade distante da pretendida.

O capítulo 5 trata das condições de permanência e conclusão dos estudantes do PROEJA no IFBA campus Santo Amaro. Os dados quantitativos aliados aos qualitativos revelam que a experiência dos estudantes do PROEJA no IFBA explica a realidade dos números, apesar do perfil dos ingressantes. Os dados sobre a conclusão do curso Técnico em Segurança do Trabalho revelam a realidade por trás dos muros e para além dos números.

Finalmente, nas conclusões, a partir de toda a pesquisa, apresentamos a avaliação *ex post*, ou de objetivos, da política pública do PROEJA no IFBA Campus Santo Amaro, Curso Técnico em Segurança do Trabalho, com base nas leis da dialética (TRIVINOS, 2009), importante arcabouço teórico-metodológico que possibilitou entender a realidade da execução de uma política inclusiva que surgiu como instrumento legal para combater a exclusão do público da EJA.

Entre as diversas considerações, está a constatação de que a política pretensamente inclusiva, da forma como vem sendo executada na instituição e campus estudados, em grande medida, consiste numa negação de direitos para o público da EJA no acesso à inclusão socioeducacional.

Vale ressaltar que a política finda por incluir outro público, distante do pretendido, mas igualmente excluído do acesso a uma educação pública e de qualidade. Ainda assim, os números revelam que, mesmo esse outro público, enfrenta grandes dificuldades para permanecer e concluir o curso.

CAPÍTULO I

1. CONTEXTO HISTÓRICO: LUTAS E CONQUISTAS DA EJA NA SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES

Na estruturação deste primeiro capítulo, optamos por dividi-lo em dois momentos a fim de contextualizar, no panorama histórico nacional, o tema da presente pesquisa. Primeiramente, apresentaremos um breve histórico sobre a questão da EJA – Educação de Jovens e Adultos – com vistas a contextualizar o tema deste trabalho, a implantação de uma política educacional para jovens e adultos – PROEJA - Programa de Integração da Educação Básica à Educação Profissional na modalidade de EJA. Não se pretende, assim, esgotar o assunto, que é uma longa história de luta de grande contingente de brasileiros que ficou à margem dos processos educacionais e, conseqüentemente, do direito inalienável à cidadania, do direito à dignidade.

O direito à cidadania configura-se como pressuposto fundamental para concretizar os direitos humanos. Nesta perspectiva, é indispensável o papel do Estado e da sociedade no sentido de viabilizar estruturas educacionais eficientes que contribuam para a formação de indivíduos pensantes e críticos, capazes de não só se indignarem com a realidade social, mas também de propor mudanças estruturais.

Segundo Prudente,

Atualmente, cidadania no Direito, previsto no art. 1º, II, da Constituição Federal de 1988 sendo fundamento do Estado Democrático de Direito, busca complementação no significado de cidadão e este tem duas definições, quais sejam:

Uma é restrita sendo considerado ‘cidadania’ o cidadão representado pelo sujeito em pleno gozo de seus direitos políticos. É uma figura política votando ou sendo votado.

Já no sentido amplo, não fica resumido à posse de direitos políticos; cidadão é aquele que possui todo o complexo de direitos e deveres cujas pessoas devem ser portadoras e, para tal, o Estado deve viabilizar o poder de exercer essa cidadania. E isto vem ligado à ideia de dignidade da pessoa humana, por uma expressão de Hannah Arendt¹, “do direito a ter direitos”.

(PRUDENTE, 2007)

A pretensão, portanto, é demonstrar o processo de exclusão de jovens e adultos do sistema

1 ARENDT, Hannah. **A condição Humana**; 8 Ed- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. apud ARAUJO, Luiz Alberto David; NUNES JUNIOR, Vidal Serrano. *Curso de Direito Constitucional*. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2005. p. 95.

educacional brasileiro, cujo “direito a ter direitos” foi historicamente violado, não obstante o princípio da defesa da dignidade da pessoa humana que, em tese, norteia – ou deveria nortear – todo o Estado democrático de direito.

No segundo momento, apresentaremos a política pública PROEJA que, conforme consta no seu Documento-Base, representa o reconhecimento de direitos do público da EJA. Exporemos, em seguida, um breve histórico sobre o IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia em Santo Amaro, suas condições de implementação. Em seguida, trataremos das condições de acesso e da estruturação do Curso Técnico em Segurança do Trabalho na modalidade PROEJA no campus estudado.

1.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL

Ao longo da história, como veremos adiante, os programas, projetos e experiências educacionais na modalidade de EJA –Educação de Jovens e Adultos –tornavam-se ineficazes justamente pelo fato de o seu foco restringir-se aos processos de alfabetização na perspectiva de apropriação do código e da técnica da escrita – codificação e decodificação. O sujeito e toda a sua história de vida não foram convidados para fazer parte desse processo. Para a classe dominante, importava que o público da EJA aprendesse a assinar o nome para ter direito ao título de eleitor e ser elevado à categoria de “cidadão”, no sentido restrito, peça valiosa no jogo dos interesses políticos para manutenção do poder.

A cultura das minorias, índios, negros, mulheres e analfabetos, durante quatro séculos, foi ignorada e oprimida pela cultura dominante, cristã e letrada. Tal opressão gerou – e ainda gera – elevados índices de desigualdades no Brasil. A educação da classe dominante teve como consequência a realidade comprovada pelo Censo Nacional de 1890, cujos dados acusavam a existência de 85,21% de “iletrados” na população total brasileira daquele período (PAIVA, 2003).

Essa alta porcentagem de analfabetos serviu de fundamento à Lei Saraiva (reforma eleitoral), de 1882, incorporada posteriormente à Constituição Federal de 1891, que impedia o voto do analfabeto. Durante o período da reforma eleitoral, criou-se uma grande contradição ao se exigir o saber ler e escrever para o indivíduo ser elevado à categoria de eleitor, isso num país onde praticamente não havia escolas para o povo se alfabetizar. Naquele momento, portanto, a maioria do povo brasileiro era composta por analfabetos. A exclusão dos analfabetos do direito ao voto constituiu-se num processo de estigmatização dos “portadores” da qualidade de analfabetismo, sinônimo de ignorância, cegueira, incapacidade e, mesmo, periculosidade.

Elias e Scotson (2000, p. 23) afirmam que a estigmatização consiste no fato de “[...] um

grupo afixar em outro um rótulo de inferioridade humana e fazê-lo prevalecer em função de uma figuração específica que os dois grupos formam entre si [...]”. O processo de estigmatização, segundo os autores, origina-se de uma relação de poder em que o grupo mais poderoso atribui ao grupo menos poderoso o estigma social que “costuma penetrar na autoimagem deste último e, com isto, enfraquecê-lo e desarmá-lo [...]”. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 24) para, depois, classificá-lo como um grupo de “indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros”. (ELIAS; SCOTSON 2000, p. 27).

A história da EJA, até os dias atuais, carrega a marca dessa relação de dominação entre a elite e as classes populares no Brasil. Prova disso, segundo Cury, é o fato de muitos documentos oficiais tratarem a EJA como uma concessão, uma benesse e não como o reconhecimento da enorme dívida social para com esse grande contingente de brasileiros e também como institucionalização de um direito (CURY, 2000).

No final do século XIX e início do século XX, a influência da cultura europeia, provocou, no Brasil, o fenômeno do desenvolvimento urbano industrial. Como consequência, surgem projetos de leis voltados para a obrigatoriedade da educação de adultos. A grande motivação, entretanto, para esses projetos era, na verdade, ampliar o contingente eleitoral e, naturalmente, atender aos interesses das elites. Assim, o domínio das técnicas de leitura e escrita passou a ser pré-requisito para eleitores e candidatos. Contudo, o que se efetivou de fato foi o aprendizado do ‘desenho’ do nome para assinar o título de eleitor e copiar na cédula os nomes dos candidatos. A EJA já surge, portanto, estigmatizada: uma educação inferior para cidadãos inferiores.

Em 1925, mais uma vez, com o objetivo de atender os interesses da classe dominante e, também, aumentar o contingente eleitoral, a Reforma João Alves estabeleceu o ensino noturno para jovens e adultos. Com o mesmo objetivo, por volta de 1930, organismos sociais e civis iniciavam um movimento contra o analfabetismo, compreendido como fundamental para o atendimento da grande demanda por mão de obra para a execução das técnicas essenciais à produção industrial.

Em 1942, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), cujo efetivo funcionamento só se deu a partir de 1946, 25% dos recursos da época, para esse nível de ensino, era direcionado à alfabetização e educação da população adulta analfabeta. Para Paiva (2003), a criação do FNEP representa um importante marco no sentido de instigar uma política pública de educação de adultos.

Apesar disso, em decorrência da insuficiência de vagas nas escolas, da própria qualidade do ensino e da difícil acessibilidade e permanência das classes mais populares, os índices de analfabetismo e semianalfabetismo continuaram em crescimento, não obstante as transformações

sociais e econômicas provocadas pela mudança no modelo econômico em que o modelo agrário-exportador é substituído pelo urbano-industrial.

Neste período, os trabalhadores conquistaram alguns direitos, e a demanda por mais escolarização aumentou bastante em decorrência do crescente número de analfabetos e defasados escolares. Diante da necessidade de instrumentalização dos sujeitos a fim de contribuírem com o desenvolvimento do país, surgem as primeiras iniciativas de educação popular.

Até o final dos anos 1950 e início dos anos 1960, os programas e projetos de alfabetização da EJA eram pontuais, assistencialistas, compensatórios, numa sucessão de substituições de um programa ou projeto por outro, o quê, como bem observa Brandão, “(...) a descontinuidade administrativa e a falta de recursos deixam as obras incompletas” (BRANDÃO, 1999, p.74). Tais projetos e programas inviabilizavam a implementação de um projeto político-pedagógico e planejamentos de longo prazo.

Ainda nesse período, houve uma busca pela conscientização política e epistemológica sobre a educação popular no Brasil. Nesse contexto, as ideias e experiências materializadas por Paulo Freire trouxeram uma nova perspectiva para a educação popular, cujos princípios fundamentam a EJA. Freire parte do pressuposto de que nenhum analfabeto é analfabeto por opção. Sua pedagogia, baseada na história e realidade dos sujeitos em construção, por levar em consideração as necessidades e demandas desse público, traz à cena do processo educacional a efetiva participação dos estudantes, o que muito contribuiu para que se sentissem valorizados e com disposição para participar e aprender. Nesse sentido, a escola deixa de ser um não-lugar, ou, em outras palavras, um lugar ‘dos outros’.

Para Freire, a educação não pode ser uma simples ferramenta para a transmissão de conhecimentos e nem para a reprodução das relações de poder. É, sim, sobretudo, um ato político de libertação e emancipação das pessoas. Para ele, tratar o educando como sujeito ou objeto do processo, faz grande diferença na vida das pessoas (FREIRE, 2011).

As postulações de Paulo Freire evidenciam a necessidade de uma educação popular a partir do conhecimento do povo, do diálogo entre educador, educando e a realidade a partir da leitura consciente e crítica dessa realidade, como bem afirma Romão “propiciando uma leitura da realidade na ótica do oprimido; uma educação para além das fronteiras das letras” (ROMÃO & ROMÃO, 2013, p. 107). Neste sentido, Freire observa que:

A Educação Popular representa uma concepção de educação que inicia sua gestação com o projeto de modernidade brasileira e latino-americana, cujos contornos se inovam e começam a se delinear de forma mais clara, ganhando adesões nos anos 60 e aprofundando-se nas décadas de 70 e 80. (FREIRE, 2001, p. 53)

Para Romão e Romão, entre todos os programas de Educação de Jovens e Adultos, provavelmente, o de maior impacto tenha sido o idealizado e implantado por Paulo Freire, iniciado em 1947 e encerrado em 1963. (ROMÃO; ROMÃO, 2013, 107). Ficaram, no entanto, suas reflexões que se eternizam na maioria dos programas implementados nos anos seguintes e até hoje. A começar pela implementação do Mobral que, embora se valendo de seus pressupostos, deformaram suas sementes. Ainda, assim, durou mais de uma década. Sobre este programa falaremos nas páginas seguintes

A efervescência de movimentos sociais, políticos e culturais foram preponderantes para que a ordem capitalista passasse a ser questionada, assim como para a articulação das organizações e movimentos sociais com o objetivo de lutar pelas Reformas de Base, as quais ocorreram no governo João Goulart. Simultaneamente, ocorriam importantes experiências de educação popular, como o Movimento de Educação de Base (MEB) desenvolvido pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), os Centros Populares de Cultura (CPCs) desenvolvidos pela União Nacional dos Estudantes (UNE).

Em 64, tem início a execução do PNA – Plano Nacional de Alfabetização – pelo governo federal e coordenado por Paulo Freire, com o objetivo de constituir uma política nacional de alfabetização de jovens e adultos em todo o país.

Paiva nos revela com maestria o que uma política como essa significava para os detentores do poder:

A multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos direitistas; já não parecia haver mais esperança de conquistar o novo eleitorado [...] a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas ideias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras. (PAIVA, 1983, p. 259)

Assim, o PNA, iniciado em janeiro de 64, com o golpe militar em abril do mesmo ano, foi suprimido, bem como outras experiências e iniciativas de educação popular. O governo desconsiderou a intensa migração rural para as cidades, fortemente intensificada nesse período, desprezou as demandas da sociedade e criou, de maneira autoritária e autocrática, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com base nos pressupostos de Freire, mas com as deformações necessárias para que as massas não chegassem à autonomia, assim como os

supletivos e exames de certificação. Experiências que não tiveram êxito e que contrariavam as aspirações dos estudiosos, dos movimentos sociais e da sociedade. Para Romão

O MOBRAL, que durou quinze anos, foi um fracasso, talvez por ter banido o princípio de alfabetizar com conscientização – bandeira de elevada importância nos processos e programas de alfabetização que teve Paulo Freire como seu precursor, cujo ideário é reconhecido como marco no Movimento de Educação de Jovens e Adultos. (ROMÃO & ROMÃO,, 2013,103)

Para Gadotti, “O MOBRAL foi concebido como um sistema que visava basicamente ao controle da população (sobretudo a rural)” (GADOTTI, 2011, p. 43), e o mesmo ocorreu com outras campanhas do período ditatorial.

No campo político, a década de 80 foi marcada por grandes eventos de muita significação, como o fim do regime civil-militar, a fundação das centrais sindicais, a Constituição de 1988, as várias formas de organização da sociedade civil, fortalecimento dos movimentos sociais e, principalmente, o trabalho de estudiosos sobre a educação, além da realização da primeira eleição direta para a Presidência da República desde o fim da ditadura.

Na primeira metade dos anos 80, com a abertura democrática do país, as grandes questões sociais geraram importantes e significativos debates, dentre eles, a educação pública, de qualidade e universalizada para todos, considerando a trágica realidade educacional do país. Mais de um século depois da Lei Saraiva, o voto foi facultado ao analfabeto através da Emenda Constitucional nº 25, de 1985, e ratificado pela Constituição de 1988. A atuação dos Movimentos sociais foi preponderante e decisiva nesse momento e, juntamente com a luta e esforços de estudiosos como Paulo Freire, levaram sociedade e governo a discutir a questão do direito à educação. Era necessário superar o estigma do analfabetismo.

A situação educacional brasileira, naquele período, apresentava dados dramáticos: 50% das crianças reprovavam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º Grau; 30% da população constituíam-se de analfabetos; 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, oito milhões de crianças no ensino fundamental tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries, que reuniam 73% das reprovações (SHIROMA, 2000). O fracasso escolar entre os alunos na 1ª série da segunda etapa da escola básica passa a corresponder a 56% do total de matrículas. Esse fenômeno foi considerado como o "ponto de estrangulamento" do processo educacional. (BRANDÃO, 1983).

Esses indicadores, nas décadas posteriores, intensificaram, conseqüentemente, a já grande demanda de brasileiros, jovens e adultos, não alfabetizados ou com baixa escolarização. Ainda segundo este autor, 60% da população vivia abaixo da linha da pobreza, o que evidencia a estreita

relação de correspondência entre os indicadores da educação e os de vulnerabilidade socioeconômica.

A partir do ano de 1985, o governo federal rompe com o modelo político de educação de jovens e adultos do período militar e substitui o MOBRAL pela Fundação EDUCAR – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – que ofereceu apoio técnico e financeiro a algumas iniciativas de EJA. Tais iniciativas deram-se através de prefeituras municipais e instituições da sociedade civil.

Em decorrência da pressão exercida pelos movimentos sociais, CNBB e UNE que, desde a década de 50, organizavam-se e reivindicavam uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, inclusive para a população do campo e com distorções série/idade, iniciando experiências de educação popular, o MEC, em 1986, organizou a Comissão para a elaboração de Diretrizes Curriculares Político-pedagógicas da Fundação EDUCAR.

Essa Comissão, atendendo aos movimentos populares efervescentes, reivindicou a oferta pública, gratuita e de qualidade do ensino de primeiro grau aos jovens e adultos e ainda fazia recomendações no sentido de se criar uma política nacional de EJA, do seu financiamento e da urgente e necessária revisão das leis acerca do direito à educação.

A Fundação Educar (1986 a 1990) propiciou importantes experiências de educação básica de jovens e adultos. Algumas prefeituras municipais e instituições da sociedade civil, por exemplo, que tinham como princípios filosóficos os postulados freirianos, ofertaram essa modalidade de ensino com êxito, visto que propiciou o acesso à educação a muitos brasileiros que sequer sabiam assinar o próprio nome. Como foi o caso do MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), criado em 1989, que se tornou um marco dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos implementados em Administrações Populares, a exemplo da São Paulo, quando Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal no então governo de Luíza Erundina entre 1989 e 1992 (FREITAG, 1995). O secretário ilustre, porém, não levou a cabo o mandato motivado pela necessidade e compromisso em escrever. Foi com essa promessa que fez à então Prefeita que se afastou da secretaria, mas o MOVA continuou.

Vale ressaltar que, ao criar a Fundação EDUCAR, o governo federal omitiu-se da responsabilidade em relação ao financiamento para a educação de jovens e adultos e cessou os programas de alfabetização até então existentes. Em contrapartida, passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas existentes, através de convênios com órgãos estaduais e municipais de ensino, empresas e entidades comunitárias (DI PIERRO, 2002). Mais uma vez não se tem política de EJA, apenas programas, projetos.

Nos anos de 1980, portanto, apesar da expansão dos direitos educativos formais da

população jovem e adulta, os programas educacionais sofreram restrições e, em decorrência do processo de omissão da responsabilidade do estado, ficaram situadas entre a responsabilidade pública e a responsabilidade privada, entre as políticas sociais compensatórias e a filantropia.

Segundo Afonso

As políticas educacionais, até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, a resultante das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes, e fosse igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros atores coletivos e movimentos sociais. Todavia, ainda que, cada vez mais, haja indicadores que apontam para uma crescente diminuição dessa autonomia relativa, continua a ser necessário fazer referência ao papel e lugar do Estado-nação, mesmo que seja para melhor compreender a sua crise atual e a redefinição do seu papel.
(AFONSO, 2001, p 16-17)

A Constituição Federal de 1988, embora reconheça a Educação de Jovens e Adultos como modalidade específica da educação básica no bojo das políticas educacionais brasileiras e, ainda, estabeleça o direito à educação gratuita para todos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na idade própria, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos², a verdade é que tal garantia, porém, não se efetivou.

No artigo 6º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, havia o compromisso de o Poder Público, no período de dez anos, desenvolver esforços para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, com recursos previstos para esse fim. Porém, com a extinção da Fundação Educar (1990 – 2002), percebe-se um vazio no âmbito de políticas públicas com investimentos no campo educacional. Segundo Frigotto (2002, p.59), no âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço prestado e adquirido no mercado ou na filantropia.

Sem essa fundação para induzir as ações e programas da EJA, a responsabilidade pelo custeio e provisão da alfabetização de jovens e adultos recai sobre estados e municípios. O principal argumento utilizado foi que a relação custo-benefício da EJA é menos favorável que a educação primária de crianças. Desse modo, na reforma educacional brasileira dessa década, optou-se por destinar os recursos públicos para o ensino fundamental de crianças e adolescentes, sob a alegação de que essa seria uma estratégia mais eficiente no sentido de prevenir o analfabetismo. (DI PIERRO, 2010).

Esse lamentável pensamento, infelizmente, parte do princípio de que o estado deve investir na educação básica das crianças para que não se produzam mais ‘ervas daninhas’ e, para eliminar o

2 Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná, 2006, pg. 20. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf acesso em 20.06.2015

analfabetismo, basta abandonar os analfabetos expatriados à própria sorte e esperar que morram, já que, com eles, morre também o analfabetismo.

Na década de 1990, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), segundo a qual, a EJA passa a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, com especificidade própria, superando sua dimensão de ensino supletivo, e regulamenta sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental. No Artigo 37 da mesma lei, consta: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). A EJA, portanto, adquire maior abrangência, e o mais significativo efeito é o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino que, a partir de então, ao menos em tese, passa a ser obrigatória e gratuita.

A política educacional do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), entretanto, induziu a municipalização e restringiu o investimento público no ensino fundamental de crianças e adolescentes, por meio de fundos de financiamento em cada uma das unidades da Federação, criados também em 1996.

Vale ressaltar que, ainda em 1996, houve a aprovação da Emenda Constitucional nº.14/1996, a qual, contraditoriamente, suprime a obrigatoriedade do poder público de oferecer o Ensino Fundamental para o público da EJA, além de suprimir também o compromisso de eliminar o analfabetismo no prazo de dez anos, bem como a vinculação dos percentuais de recursos financeiros estabelecidos em Lei para este fim.

Ainda com base nessa mesma Emenda, criou-se o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, regulamentado pela Lei 9424/96, importante medida para a educação regular. Para a EJA, todavia, é mais um processo de exclusão, uma vez que, como afirma Di Pierro (2010, p. 941), “as matrículas na EJA não puderam ser consideradas, o que restringiu as fontes de financiamento e desestimulou os gestores a ampliarem as matrículas na modalidade.” Essa lei, com efeito, veta a contabilização das matrículas dessa modalidade no Ensino Fundamental, para fins de repasse desses recursos. Essa é mais uma evidência do descaso para com a demanda do público da EJA, que continua na lógica de programa educacional.

No governo de FHC, adotou-se uma política educacional tecnocrática com o claro objetivo de manter o controle social do Estado e dar início a um processo de privatização das políticas sociais, cujo pilar foi o Programa Alfabetização Solidária. Quanto a isso, observemos a análise que Frigotto faz da conjuntura política do governo FHC em relação à educação:

[...] o governo brasileiro, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso

(1995/1998 e 1999 a 2002) buscou adequar o sistema de ensino à reforma do Estado brasileiro, imposta pela conjuntura econômica internacional. Nesse período, a política educacional brasileira esteve subordinada a doutrina dos organismos internacionais. [...] as reformas implementadas foram pautadas pelo desmonte da esfera dos direitos, da esfera pública e passam a produzir políticas de alívio à pobreza. (FRIGOTTO, 2002, p. 57-59)

Garantir a sobrevivência dos pobres e analfabetos é um mecanismo para assegurar os votos ‘de cabresto’, mas educá-los, dar-lhes condições de autonomia era uma verdadeira ameaça à manutenção do poder. Houve, nesse período, grande indiferença aos apelos dos movimentos sociais, dos estudiosos e da sociedade.

Segundo Gilmar Piola³ (2000), houve mais desacertos do que acertos na educação de jovens e adultos. O desacerto que mais avulta foi a exclusão da EJA do FUNDEF, uma clara manobra de desestímulo aos gestores na oferta dessa modalidade de ensino, uma vez que já não haveria fonte de financiamento. A queda na taxa de analfabetismo na população com 15 anos ou mais de idade, de 16,6% em 1994, para 13,6% em 2000 foi residual. A redução mais significativa do analfabetismo deu-se na faixa etária de 15 a 29 anos. O país, contudo, continuou a ostentar uma legião de 15 milhões de analfabetos. Ao contrário do prometido, o governo não aumentou o repasse de recursos para estados, municípios e entidades não governamentais para o desenvolvimento de programas de alfabetização. Também não conseguiu ofertar cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 a 30 anos que havia cursado apenas as quatro séries iniciais dessa etapa de ensino.

Darcy Ribeiro, antropólogo, escritor e político brasileiro, conhecido por seu foco em relação aos índios e à educação no país, em uma fala infeliz sobre Ensino Público, na 29ª reunião da SBPC, realizada em São Paulo em julho de 1977 e publicada em julho do ano seguinte, no número I da Revista Encontros com a civilização Brasileira, sob o título de “Sobre o óbvio”, desvela clara – e lamentavelmente – o pensamento sobre o analfabetismo e sintetiza a ideia que predominou por tanto tempo na história da EJA:

Quem pensar um minuto que seja sobre o tema, verá que é óbvio que quem acaba com o analfabetismo adulto é a morte. Está a solução natural. Não se precisa matar ninguém, não se assustem! Quem mata é a própria vida, quem traz em si o germe da morte. Todos sabem que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população. Sabe-se também, que esse pessoal vive pouco, porque come pouco. Sendo assim, basta esperar alguns anos e se acaba com o analfabetismo. Mas só se acaba com uma condição de que não se produzam novos analfabetos. Para tanto, tem-se que dar prioridade total, federal, à não- produção de analfabetos. Pegar, caçar (com c cedilha) todos

³http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/g_piolla/id180702.htm

os meninos de 7 anos para matricular em escola primária, aos cuidados de professores capazes e devotados, afim de não mais produzir analfabetos. Porém, se escolarizasse a criançada toda, e se o sistema continuasse matando todos os velhinhos analfabetos com que contamos [sic], aí pelo ano 2000 não teríamos mais um só analfabeto. Percebem agora onde está o nó da questão? (RIBEIRO, 1997, p. 21)

Eis de onde se origina o germe desse pensamento absurdo. Era um antropólogo influente, e que tinha, por vezes, até boas ideias. Participou ativamente da elaboração da Constituição de 1988 e da LDB 9394/96, mas cometeu este terrível engano e influenciou de forma nefasta o pensamento dominante e a causa da EJA que tanto necessitava de amparo em direção à sua libertação. Esse pensamento foi responsável pelo atraso da entrada da EJA na agenda política. Darcy verbalizou esse absurdo, mas essa foi a concepção sobre a solução para a questão do analfabetismo que predominou no meio político: aguardar a morte dos analfabetos e alfabetizar as crianças para cessar a produção dessa “erva daninha”, desses órfãos da ‘pátria mãe nada gentil: pátria madrastra Brasil’.

A partir de 2003, com o governo do Partido dos Trabalhadores – PT – em função das cobranças das forças sociais, a proposta para a EJA, embora colocada como prioridade pelo governo, prosseguiu com as propostas curriculares do governo FHC. Porém, apesar de conservar a perspectiva mercadológica neoliberal, foi implementando algumas mudanças com o desenvolvimento de vários programas destinados à EJA, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), o Alfabetização Solidária, o Programa Brasil Alfabetizado, Programa Fazendo Escola, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM). (DI PIERRO, 2010).

O primeiro Ministro de Educação do primeiro mandato do governo Lula, Cristovam Buarque, numa tentativa de superar a questão do analfabetismo no Brasil, criou, através do MEC, com a chancela da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), conseguindo a adesão de organizações sociais, alguns estados e municípios do país. Mediante convocação para uma comissão nacional com participação de representantes da sociedade civil, reestabeleceu o diálogo que houvera cessado no período FHC.

Apesar dos esforços, o programa assemelhou-se às antigas campanhas de alfabetização, uma vez que conservou aspectos como módulo de ensino e aprendizagem de curta duração, alfabetizadores improvisados, sem qualificação, falta de acompanhamento, de mecanismos que garantissem a permanência dos estudantes na escola, de modo a dar continuidade aos estudos a fim

de consolidar e prosseguir em suas aprendizagens. (DI PIERRO, 2010).

Esse governo, embora tenha avançado e conseguido reduzir o analfabetismo no país, ainda precisava adotar políticas educacionais de governo para os estudantes da EJA, no sentido de possibilitar-lhes inclusão educacional e profissional com vistas à formação integral e politécnica. Tal necessidade se justifica na medida em que, como afirma Saviani

[...] a Educação diz respeito ao homem, o papel da Educação é a formação do homem (...). se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência, e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando um mundo humano. (SAVIANI, 1989, p. 08)

Ainda segundo o autor, esse processo de transformação da natureza para produção da própria vida consiste naquilo que define a essência da vida humana. Desse modo, educação e trabalho são partes do mesmo processo. É no próprio processo de trabalho que o homem se educa, aprende a fazer fazendo, agindo sobre a matéria, transformando-a e, como declara o camponês citado por Freire (2011, p. 28), “trabalhando, transformo o mundo, por isso, sou letrado”.

Nessa perspectiva, a EJA de nível médio com formação profissional muito contribui para melhorar as condições sociolaborais dos estudantes. A profissionalização é necessidade real e urgente para que possam participar na criação desse mundo humano e nele exercer seu direito à cidadania para viver com dignidade. Para atender a essa necessidade e aspiração da sociedade, em 2005, surge o PROEJA como proposta de inclusão socioeducacional com profissionalização com vistas a combater as desigualdades e a exclusão.

1.1.1 A dialética da exclusão/inclusão

Falar da EJA, como vimos, é falar de um longo processo histórico de desigualdade e exclusão. O conceito de exclusão adotado aqui consiste na referência a um fenômeno resultante da urbanização acelerada e, muitas vezes, desordenada das cidades; da crise do sistema escolar, das gritantes desigualdades na distribuição de renda, no acesso ao mercado de trabalho e aos serviços públicos básicos.

Gomes (2013), a esse respeito, esclarece que as imensas desigualdades sociais⁴ entre as classes no Brasil são produto do processo de expansão urbana resultante da presença de interesses

4 Segundo relatório da ONU-HABITAT (2012), o Brasil é o 4º país mais desigual da América Latina, ficando atrás da Guatemala, Honduras e Colômbia.

particulares sob a égide do capital, que se materializam nos mecanismos de espoliação urbana, transformando as cidades brasileiras em espaços de produção e acumulação do capital e, conseqüentemente, das gritantes desigualdades sociais.

É muito comum, atualmente, a polissemia ou ambiguidade do conceito ‘desigualdade’, especialmente no sentido de culpabilizar o indivíduo, de apontar a desigualdade como fruto de suas falhas individuais. Esse discurso busca eximir os sistemas, governos e sociedade da responsabilidade pela produção das desigualdades e da exclusão.

Para Wanderley (2001), a origem da exclusão é social e está arraigada nos princípios do funcionamento das sociedades modernas. Sawaia (2001), porém, considera a exclusão como um *produto* do funcionamento do sistema, a cujos mecanismos interessa a manutenção de uma ordem social perversa, mediante diversas formas de desigualdade, de mercantilização das pessoas e na concentração de riquezas nas mãos de poucos, enquanto a miséria é distribuída para a grande maioria que sustenta esse mesmo sistema.

A face mais perversa da exclusão é a culpabilização individual dos próprios excluídos, pois, como alerta Dejours (2001), nem todos partilham da visão de que as vítimas do desemprego, da pobreza e da exclusão social são também vítimas de uma injustiça.

É fundamental, porém, a compreensão de que o fenômeno da exclusão não se restringe apenas às camadas mais pobres, este fenômeno atinge todos os estratos sociais. Esse é um fenômeno histórico intimamente relacionado com as transformações econômicas, sociais, políticas, ideológicas como também nos modos de vida do homem e, portanto, da organização da sociedade. Embora pobreza e exclusão seja um par articulado, um não implica necessariamente o outro, conforme afirma Wanderley,

[...] o conceito de pobreza se associa ao de exclusão, vinculando-se às desigualdades existentes e especialmente à *privação de poder de ação e representação* e, neste sentido, exclusão social tem que ser pensada também a partir da questão da democracia. (WANDERLEY, 2001, p. 23),

O excluído não é um sujeito à parte dos processos e da vida social, ao contrário, ele é parte dela e, como parte, possui direitos, tal como as demais partes que compõem esse todo chamado sociedade. Quando esses direitos lhe são negados é que ocorre o fenômeno da exclusão. O sistema político e a sociedade, ao reconhecerem esse indivíduo como sujeito de direitos, reconhecem também os mecanismos de exclusão; desse reconhecimento surgem as políticas públicas que articulam os mecanismos de inclusão⁵, de reparação de direitos. Assim, exclusão e inclusão

5 Inclusão, de acordo com a Declaração de Salamanca, é conceituada como um processo que visa tornar aptas e inclusas todas as crianças na comunidade, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Procura organizar fundamentalmente o processo de ensino e aprendizagem, garantindo o padrão de qualidade deste processo (BRASIL, 1994).

formam um par dialético, indissociável.

Nessa mesma direção, Pochmann e Amorim afirmam que:

[...] a evolução dos povos tem revelado a exclusão como um fenômeno combinado e simultâneo à inclusão. Em outras palavras, o desenvolvimento de um país pode gerar condições de inclusão em paralelo às de exclusão. (AMORIM; POCHMANN, 2003, p. 10)

Entretanto, não há mais limites para aceitação da exclusão como fato natural, como um dado. Chega de exclusão, chega de desigualdade. Uma vez que as políticas públicas universalistas não deram conta de incluir todos, as inclusivas vêm para corrigir essas lacunas rumo a um projeto de sociedade que exclua a exclusão e que transforme a inclusão num dado.

Nessa direção, ainda, consultando fontes do mundo virtual, localizamos a última entrevista de Paulo Freire, concedida a Luciana Burlamaqui, no dia 17 de Abril de 1997, na qual ele fala com clareza e simplicidade sobre as marchas. O autor indica a necessidade de marchas: “marchas dos que não têm escola; marchas dos reprovados; marchas dos que se recusam a uma obediência servil; marchas dos que querem amar e não podem, marchas dos que se rebelam; marchas dos que querem ser e estão proibidos de ser.”⁶ A “marcha dos que querem ser e estão proibidos de ser” traduz fielmente a situação vivida ao longo da história pelo público da EJA, entre outros.

O desejo de ser é o que move todos que nasceram potencialmente humanos para “ser” e encontrarem seu lugar na sociedade. Querem ser pelo direito de ser. Querem ser pelo único caminho que lhes permite ser – a educação – seja no seu sentido amplo, seja no seu sentido restrito.

Ser para si, ser para o outro, ser para a sociedade. Ser pleno, ser cidadão, ser humano ou apenas ser em toda sua dimensão. O público que prestigia a EJA é movido por este propósito, por esta esperança. Muitos daqueles que compõem este público vivem diariamente esta tensão, entre tantas, querem ser e estão proibidos de ser.

É imperativo que a política pública PROJEJA atenda este apelo e assuma definitivamente seu papel nesta passagem entre o ser e o deixar de ser e, assim, justifique sua condição de política pública para a inclusão e para o combate às desigualdades.

Na próxima seção, discutiremos a política a partir do seu Documento-Base, dos Decretos que a instituíram e da LDBEN 9394/96.

6 Disponível no blog <http://alebiet.blogspot.com.br/2011/08/marchas-paulo-freire.html> acesso em 14.07.2015.

1.2 O PROEJA: UMA PROPOSTA DE POLÍTICA PÚBLICA INCLUSIVA?

*“Precisamos vencer a fome, a miséria e a exclusão social.
Nossa guerra não é para matar ninguém - é para salvar vidas”.*

Luiz Inácio Lula da Silva

“Incluir” é uma palavra originária do latim: *includere* e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar”. As políticas inclusivas abarcam o tema da igualdade e da diferença. Assim, podem ser entendidas como a presença interventora do Estado por meio de ações e estratégias cujo objetivo é a universalização de direitos civis, políticos e sociais, assegurados pela Constituição Federal, mediante combate a todos os modos de discriminação que representam empecilhos ao acesso à igualdade de oportunidades e de condições.

Segundo Cury,

Tais políticas afirmam-se como estratégias voltadas à focalização de direitos para determinados grupos marcados por uma diferença específica. A situação desses grupos é entendida como socialmente vulnerável, seja devido a uma história explicitamente marcada pela exclusão, seja devido à permanência de tais circunstâncias em sequelas manifestas. A focalização desconfia do sucesso das políticas universalistas por uma assinalada insuficiência. Focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas sequelas do passado. Isso se baseia no princípio da equidade. (CURY, 2005, p. 15)

Assim, no dizer de Cury (2005), as políticas públicas inclusivas e compensatórias – como é a proposta do PROEJA – visam à correção das fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade. Nesse sentido, as políticas inclusivas trabalham com os conceitos de igualdade e de universalização, objetivando a redução da desigualdade social com vistas a um projeto de sociedade em que haja igualdade de oportunidades para todos.

Com o Plano de Expansão dos Institutos Federais com vistas à interiorização da educação profissional em todo o Brasil, o governo criou infraestrutura e condições para ampliação dos direitos dos sujeitos da EJA também no sentido da profissionalização. Assim, em 2005, o presidente Luís Inácio Lula da Silva, através do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA, com o objetivo de atender a demanda de jovens e adultos pela oferta

de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, eram excluídos. Inicialmente, a oferta de cursos nessa modalidade coube à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Essa foi, em toda história da EJA, a possibilidade real de inclusão com elevação da escolaridade e profissionalização. Contudo, faltava contemplar também o público da EJA do Ensino Fundamental. Assim,

A própria Rede, instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos dos temas abrangidos pelo Decreto passaram a questionar o programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos. (BRASIL, 2007, p. 12)

Em resposta a tais questionamentos e constatando a necessidade de ampliação, o presidente revogou e substituiu o Decreto nº 5.478/2005, pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, o qual trouxe diversas mudanças para a política, entre elas, a ampliação da abrangência com a inclusão do ensino fundamental – PROEJA-FIC – e a possibilidade de outras instituições serem proponentes, como os sistemas de ensino estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Esta política surgiu e ainda permanece como uma Política Pública de Governo, mas que está aliada a uma política pública de Estado, a EJA no nível de Ensino Fundamental, cuja oferta é dever do Estado por força constitucional. Esses conceitos serão discutidos no próximo capítulo.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (BRASIL, 1996) que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, no Capítulo II, da Educação Básica, Seção V, Da Educação de Jovens e Adultos, em seu artigo 37, diz:

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

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). (BRASIL, 1996)

O PROEJA é uma política pública de governo que busca a efetivação desse direito assegurado à EJA através de dois programas de integração da formação geral com a educação profissional, quais sejam:

1 – PROEJA FIC –Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e continuada com Ensino Fundamental,.

2- PROEJA –Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Essa política possibilita ao público da EJA uma formação integral. Sua importância, no sentido da inclusão, consiste no fato de o atendimento aos jovens e adultos no Ensino Médio ainda ser bastante incipiente⁷ e da carência de formação inicial e continuada, além de aperfeiçoamento profissional para jovens e Adultos do Ensino Fundamental.

Os indicadores nos dão conta de que o número de Jovens e Adultos fora do sistema escolar é expressivo e revelador de o quanto o PROEJA pode significar para essa parcela da população.

Tabela 01: DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE 18 A 24 ANOS DE IDADE, SEGUNDO O NÍVEL FREQUENTADO NO PERÍODO DE 1999 A 2009

Nível de Ensino	1999	2009
Ensino Fundamental	24,8%	8,3%
Ensino Médio	41,0%	33,8%

Fonte: IBGE, 2010. Elaboração: Tânia Flores

Esse significativo decréscimo demonstra que, para redução das desigualdades educacionais, especialmente para o público da EJA, as políticas, além de abrangentes, necessitam de acompanhamento e avaliação em todas as suas etapas a fim de que esses direitos se consubstanciem de fato, porque, quem já carrega uma história de fracasso escolar e abandono necessita de uma oportunidade real de superação, de inclusão.

É fundamental considerar, por conseguinte, que qualquer política com proposta de inclusão educacional requer professores técnica, pedagógica e epistemologicamente qualificados e preparados para trabalhar com o público-alvo. Quanto a isso, consta no Documento Base:

Outro aspecto irrenunciável é o de assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; [...] papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas — todos esses temas são de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2007, 36-37)

⁷ É importante dizer que, em 2009, a maioria dos estudantes de 18 a 24 anos ainda frequentava nível de ensino abaixo do recomendado para sua faixa etária. (IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira: 2010, p. 48)

A inclusão socioeducacional dos sujeitos da EJA, dadas as especificidades dos jovens e adultos, perpassa pela formação do professor para atuar nessa modalidade de ensino. Um dos aspectos fundamentais para a permanência desses estudantes é a atuação do professor como mediador entre sujeito e objeto do conhecimento. Nesse sentido, ele tem que ser um investigador da sua própria prática, buscar caminhos para conhecer o processo e os tempos de aprendizagem dos alunos.

Na educação regular, o processo e o ritmo de aprendizagem são bastante diferenciados. Daí a importância de que os professores compreendam a EJA como um público pleno em potencialidades, mas, em grande medida, as competências carecem de uma didática diferenciada, de um olhar atento e compreensivo, a fim de proporcionar condições de aprendizagem que elevem a autoestima do estudante, pois quanto mais ele acredita em si, em suas capacidades, mais capaz e competente se torna. Se a relação aluno-professor é pautada na percepção positiva e estimulante, se há expectativa positiva sobre o potencial do estudante, se o professor acredita que aquele é capaz de aprender e, sobretudo, se acredita no próprio fazer pedagógico, o caminho para o sucesso no processo ensino-aprendizagem e da efetiva inclusão, certamente, é bem mais curto.

É fundamental, portanto, que o educador conceba o estudante da EJA como um sujeito letrado e culto, conforme afirmam Romão e Romão (2013, p. 107), pela experiência de vida e pelo trabalho – no sentido de possuir saberes e conhecimentos – e que o ponto de partida do processo formal da instrução não é a ignorância do educando, e sim aquilo que ele já sabe, suas experiências, seu acervo cultural. (PINTO, 1991)

O Documento-Base do PROEJA, no item “5.7. Formação continuada de professores e gestores” deixa muito clara a necessidade da formação continuada dos professores para essa modalidade de ensino:

A formação de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas. Para alcançar esse objetivo é necessária a ação em duas frentes: um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela SETEC/MEC. As instituições proponentes devem contemplar em seu Plano de Trabalho a formação continuada através de, no mínimo: a) formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas. (BRASIL, 2007, p. 60) (grifo nosso)

Até o momento, segundo dados levantados por esta pesquisa, nenhum servidor do campus,

professores ou técnicos, participou de qualquer curso ofertado pelo IFBA a fim de compreender as especificidades do público-alvo dessa modalidade de ensino como estabelece o Documento Base da política. Cada um atua como acredita que deva atuar, conforme suas próprias concepções, limitações e opções políticas ou da mesma forma como atuam na educação regular.

As peculiaridades da educação de crianças e adolescentes da educação regular e da educação de jovens e adultos são distintas na medida em que a distinção de idades se traduz pela distinção da experiência acumulada, por isso mesmo requerem métodos igualmente distintos.

Pinto nos adverte sobre a questão do método

O problema do método é capital na educação de adultos. Nesta fase é um problema muito mais difícil que na instrução infantil, porque se trata de instruir pessoas já dotadas de uma consciência formada — ainda que quase sempre ingênua — com hábitos de vida e situação de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados. (PINTO, 1991, p. 46)

O autor esclarece ainda que, a distinção entre modalidades e tipos de educação deriva somente das diferenças de grau no desenvolvimento fisiológico e psicológico do homem — das idades no curso de sua vida— pela mediação da possibilidade de trabalho que cada fase permite e da estrutura social que determina as formas e normas vigentes do trabalho.

Daí a necessidade de investimentos na formação e preparo dos educadores dessa modalidade de ensino, no sentido de que possam compreender as especificidades desses estudantes e percebê-los como seres pensantes, com experiências de vida que lhes possibilitam atender às condições que sua sociedade exigiu deles. Essa é a relevância de o educador lhes oferecer oportunidade de participar ativamente do processo educativo, de interagir, de expor suas opiniões, pensamentos e ideias, de compartilhar seus saberes e experiências, considerando que um conhecimento se constrói a partir de outro numa espiral sem fim.

Nessa perspectiva, Pinto (1991) nos alerta sobre a importância da forma como o educador deve se apresentar diante do estudante adulto pouco escolarizado ou analfabeto. Se o educador se apresenta de forma arrogante e erudita, certamente o estudante se sente inferiorizado e se torna retraído. Para que se sinta valorizado, o educador deve oportunizar todas as possibilidades de abertura que conduzem para uma confiança mútua entre o educador e o educando. Essa relação de confiança favorece a elevação da autoestima e, conseqüentemente, da participação ativa do estudante no processo interativo de aprender, mas não aprender por necessidade de se sair bem nas provas, preocupação da maioria dos estudantes, mas aprender por prazer, aprender porque o aprendizado eleva seu nível cultural e possibilita que sua participação política e social possa ser melhorada, porque, dessa forma, se sente um membro mais atuante na sociedade e no seu círculo de existência.

Portanto, se a didática do ensino regular possui singularidades em função do público alvo e do seu desenvolvimento cognitivo, o PROEJA possui ainda maiores desafios, por se tratar de um público que é adulto, possui uma bagagem de vivências, mas não possui uma sistematização dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e que constituem a proposta da educação formal.

Compreendemos que construir políticas públicas na área da educação, especialmente na modalidade de EJA, para além dos programas focais, fragmentados e assistencialistas, centrados no treinamento, requer que essas políticas estejam comprometidas com transformações estruturais. Não basta que o aluno tenha assegurado o direito ao acesso à sala de aula, trata-se de acesso à educação, o quê implica, também, permanência e conclusão do curso numa perspectiva de mudança de si, de vida e da sociedade, de modo a ocupar um novo lugar no contexto em que se insere: no mundo do trabalho e nas relações que estabelece nos espaços sociais. Para tanto, a formação de educadores para atuar nessa modalidade é imprescindível, mas não suficiente. É fundamental que haja comprometimento de toda a instituição, de todos os setores e atores para o efetivo combate à exclusão.

É nesse cenário que o PROEJA configura-se como objeto da presente pesquisa, cujo recorte é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus Santo Amaro, curso Técnico em Segurança do Trabalho.

1.2.1 IFBA em Santo Amaro: breve histórico

A cidade de Santo Amaro situa-se no Recôncavo Baiano, distante de Salvador, capital da Bahia, apenas 75 km. É um município de pequeno porte, com 493 km² de área, e uma população de 57.811 habitantes, cuja densidade demográfica corresponde 117,26 (hab./ Km²). (IBGE, 2010).

A formação histórica da cidade de Santo Amaro começa a partir de um pequeno povoado que se estabeleceu às margens do Rio Traripe, em 1557, nas proximidades do mar. Vieram os primeiros colonizadores, construindo habitações, estabelecimentos comerciais e uma capela, tendo o rio e o mar como fontes de subsistência.

O município de Santo Amaro teve forte tradição na lavoura canavieira, comportando importantes engenhos de açúcar, e grande parte da população é descendente de quilombolas.

Ao longo dos anos, a cidade vem sofrendo uma acentuada perda do dinamismo econômico, decorrente do fechamento de usinas, quebra da cultura da cana-de-açúcar, poluição do Rio Subaé, que atravessa a cidade e provoca enchentes, além da carência de serviços de saúde. Atualmente, a cidade tem como principais atividades a indústria e o comércio local e, em menor escala, a prestação de serviços e atividades ligadas à pesca.

A região de Santo Amaro apresenta uma realidade ambiental preocupante, marcada pela alta contaminação por chumbo, cádmio e outros metais pesados, nas diversas áreas da cidade, conforme pesquisas realizadas pelo Professor Doutor em Engenharia Mineral, José Ângelo S. A. dos Anjos, da USP, bem como pesquisadores da UFBA, UNEB, UESC, IFBA e outras instituições, as quais caracterizam Santo Amaro como uma das cidades mais contaminadas do mundo.

De 1960 a 1993, a Companhia Brasileira de Chumbo (Cobrac), subsidiária da empresa francesa Penarroya Oxide, contaminou o município do Recôncavo Baiano com toneladas de rejeito e escória, uma mistura de terra com alta concentração de chumbo, o que, naturalmente, tem afugentado possíveis investimentos no município e impactado na saúde da população.

O deputado federal Luiz Alberto (PT-BA), em 26.05.2011, em audiência pública na Comissão de Direitos Humanos e Legislação, afirmou que “A questão ambiental em Santo Amaro, no Recôncavo Baiano, equivale em danos ao vazamento na usina nuclear de Chernobyl, na Ucrânia. - Quando se sabe a origem, ninguém compra produtos provenientes da cidade nem contrata trabalhadores de lá - afirmou o deputado⁸”

Numa tentativa de reverter a situação e atrair novos investimentos, os poderes públicos locais, sociedade civil organizada, instituições e comunidade em geral reivindicaram uma unidade do Centro Federal de Educação técnica –CEFET - para a cidade. Após muita luta, finalmente, em 25 de setembro de 2006, a unidade foi inaugurada, e, a partir de 2008, por força da Lei 11.892/2008, transformou-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA – Campus Santo Amaro.

O Campus foi criado pelo governo federal através do programa de expansão e melhoria da educação profissional, no intuito de ampliar o acesso à educação pública e de qualidade da população residente no interior da Bahia, tornando-se um polo de tecnologia capaz de atrair novos investimentos e ampliar o grau de desenvolvimento da região.

A oferta de cursos se deu, primeiramente, com os cursos de Tecnologia da Informação e Eletromecânica na modalidade subsequente, com uma entrada anual. A unidade iniciou atendendo 160 alunos apenas no turno vespertino e contando com apenas 04 (quatro) professores e 06 (seis)

8 Disponível em: <http://www.senadorpaim.com.br/verImprensa.php?id=1800> -acesso em 09.07.2015.

técnicos administrativos, além de precária infraestrutura. O prédio onde funciona situa-se na Rua São José, S/n, no bairro Bonfim e fica à beira da linha férrea (em uso constante) e bem próximo à antiga fábrica da COBRAC. Estudos comprovam que os índices de contaminação naquela região estão bem acima dos aceitáveis.

No ano seguinte (2007), a unidade triplicou o número de alunos e passou a funcionar nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), com duas entradas anuais para a modalidade subsequente e uma anual para a modalidade integrada. Hoje, oferece também novos cursos: Licenciatura em Computação e curso Técnico em Segurança do Trabalho, este, na modalidade PROEJA, iniciado em 2010. O campus atende, até o semestre 2014.2 (maio de 2015), 550 estudantes e possui um quadro de 74 docentes e 43 Técnicos administrativos, além de 07 estagiários.

1.2.2 Condições de Implementação do PROEJA no IFBA Campus Santo Amaro

A história da implementação do PROEJA no IFBA Campus Santo Amaro se deu de forma verticalizada. A diretora pro tempore na época, que assumira em 2006 quando da implementação do campus, tão logo o pavilhão novo de aulas ficou pronto, final de 2009, decidiu dar utilidade ao novo espaço no turno noturno e decidiu que um curso na modalidade PROEJA atenderia uma demanda da cidade e região.

Em entrevista, a ex-diretora, professora Marlene Socorro, afirmou ter realizado um levantamento de demanda na região e constatou que o curso Técnico em Segurança do Trabalho, naquele momento, seria importante para o público da EJA, visto que em toda a região não há curso público e gratuito nessa área.

A localização da cidade de Santo Amaro é estratégica justamente pela proximidade do polo industrial de Camaçari, do Centro Industrial de Aratu, de Candeias, Madre de Deus e São Francisco do Conde, região petrolífera. Os cursos de Técnico em Segurança do Trabalho, em toda a redondeza, são particulares e muito caros, além de serem ofertados apenas em Feira de Santana e Salvador. Realmente não houve tempo hábil para consulta pública, eu estava no fim da minha gestão, mas achei importante que o IFBA de Santo Amaro contemplasse o público da EJA com um curso profissionalizante que pudesse proporcionar melhorias na vida das pessoas.

A execução da política, a realização do processo seletivo, na verdade, pelo menos naquele momento, coube à pró-reitoria, porque não tínhamos ainda um plano de curso – que já estava em elaboração pela comissão cujo presidente foi o Professor Marcelo, que muito me auxiliou em todo o processo - mas precisávamos fazer a seleção para o primeiro semestre de 2010 e não havia tempo para um edital específico para o PROEJA. Em seguida, assumiu o novo diretor e eu retornei ao Campus Salvador, onde sou lotada. (entrevista realizada em 10.10.2015)

A diretora informou ainda que sua motivação foi a experiência do Instituto Federal de Santa Catarina. Uma experiência de sucesso que proporciona ao público da EJA várias opções de profissão, desde panificação e confeitaria, turismo e hotelaria, pescador profissional, serviços de restaurante e bar até operador de computador, entre outras. Afirmou que muitos foram os depoimentos que ouviu de egressos que estão na iniciativa privada como microempresários bem sucedidos e tiveram suas vidas transformadas pelo PROEJA. Por isso,

Diante dos elevados índices de pobreza da população de Santo Amaro e seu entorno, acreditei que o campus poderia dar continuidade e criar novos cursos que atendessem às demandas locais e oportunizasse mais opções de formação a esse público tão carente de inclusão como é o da EJA. Naquele momento, em decorrência da pouca infraestrutura do campus e carência de profissionais, o curso Técnico em Segurança do Trabalho, além da demanda já existente na área, foi o que nos pareceu mais possível de estruturar satisfatoriamente. Inclusive, o nosso curso já foi replicado pelo campus de Eunápolis. (entrevista realizada em 10.10.2015)

Entendemos que no serviço público as datas e prazos, muitas vezes, são bastante apertados e decisões têm que ser tomadas de forma aligeirada para não se perder um curso, um recurso, um benefício, especialmente porque a comunicação nem sempre respeita a antecipação para que os gestores tenham tempo hábil para pensar, socializar, discutir com a comunidade interna e externa para, depois, estruturar suas ações de forma consciente e responsável. Entretanto, ainda que se tenha que adiar uma decisão, os preceitos legais devem ser rigorosamente observados para que os resultados sejam realmente satisfatórios.

Contatamos, então, o primeiro coordenador do curso no campus, que foi o presidente da comissão de elaboração do Plano de Curso e que assumiu a coordenação em 2011, permanecendo até 2012. Perguntamos-lhe como foi tomada a decisão sobre a oferta de curso nessa modalidade e porque se optou por Segurança do Trabalho.

Na época, foi uma proposta da atual diretoria, sem consulta pública, e o curso foi colocado em um edital e iniciadas suas atividades pelo Instituto sem ter um plano de curso aprovado pelo Consup e sem coordenação de curso até a entrada do diretor que a sucedeu, em 2011. (M.S. Entrevista via Correio eletrônico, 11.06.2015)

De fato na região de Santo Amaro existe demanda e público para a modalidade do curso. Todavia, não foi feito um estudo, um levantamento sobre que cursos nessa modalidade atenderiam melhor as necessidades da região, não houve consulta pública para a comunidade dizer o que é melhor para ela, aprovar ou não a proposta. Um município com tantos problemas possui suas próprias demandas e tem o direito de opinar, participar das discussões, colocar suas propostas e prerrogativas de acordo com a vocação local para decidir o que é melhor para ela.

Fato é que o curso teve início em 2010, com ingresso da primeira turma no primeiro

semestre, sem que, todavia, houvesse um único docente da área técnica no campus, sem estruturação do quê nem de como seria o curso técnico em segurança do trabalho, visto que não havia ainda uma grade curricular aprovada, a qual foi construída pela referida comissão para elaboração do Plano de Curso, como parte do mesmo, e que só foi aprovado pelo CONSUP – Conselho Superior do IFBA – através da Resolução nº 64 de 02 de setembro de 2011, conforme anexo 1 deste trabalho, quando o curso já estava no quarto módulo. Só então, foram contratados professores da área técnica. Inicialmente, somente as disciplinas propedêuticas foram oferecidas, o que significa dizer que a integração do currículo estava por ser construída.

Após todo esse tempo de execução da política (2010 a 2014), somente durante a jornada pedagógica de 2015, por iniciativa da COTEP – Coordenação técnica Pedagógica – e comissão da jornada discutiu-se a situação do PROEJA no campus. As pedagogas realizaram um levantamento acerca da evasão, reprovação e abandono do curso. Esses dados, de fato preocupantes – como veremos adiante no capítulo 4 sobre a permanência dos estudantes – subsidiarão os trabalhos de uma Comissão que se formou para discutir o futuro da modalidade e do curso no Campus.

Decisões autocráticas, verticalizadas e aligeiradas são uma realidade na gestão pública. Muitos gestores tomam decisões que impactam na vida das pessoas, da comunidade interna e externa, como se eles soubessem e tivessem o direito de dizer o que é melhor para todos, inclusive para a instituição, não obstante as boas intenções. Evidente também que não havia impedimentos para que os gestores que se sucederam apresentassem novas propostas de curso nessa modalidade e convidassem a comunidade para um diálogo ou, mesmo, avaliassem a execução do PROEJA e propusessem mudanças.

É inegável que existe demanda para a modalidade e para o curso, dados do PNUD a comprovam, e os estudantes, como veremos adiante, ingressam no PROEJA por afinidade com a área. É imperativo que a comunidade seja atendida, dada a carência; entretanto, as intenções, embora louváveis, não dispensam a observância dos preceitos legais, os quais são de extrema relevância para que se obtenha sucesso na execução das políticas, programas e cursos.

Portanto, a implementação do PROEJA se deu sem planejamento, sem muito entendimento de suas exigências e preceitos legais. Enfim, havia salas de aula ociosas, docentes das disciplinas do Ensino Médio para iniciar o curso e uma decisão da gestão. Assim surgiu o curso Técnico em Segurança do Trabalho na modalidade PROEJA no IFBA Campus Santo Amaro. Contudo, mesmo diante de muitas dificuldades, o curso sobreviveu e ficou de pé. Mostrou, enfim, que, de acordo com Freire (2006), os obstáculos não se eternizam.

1.2.3 Estruturação do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, modalidade PROEJA no IFBA Campus Santo Amaro

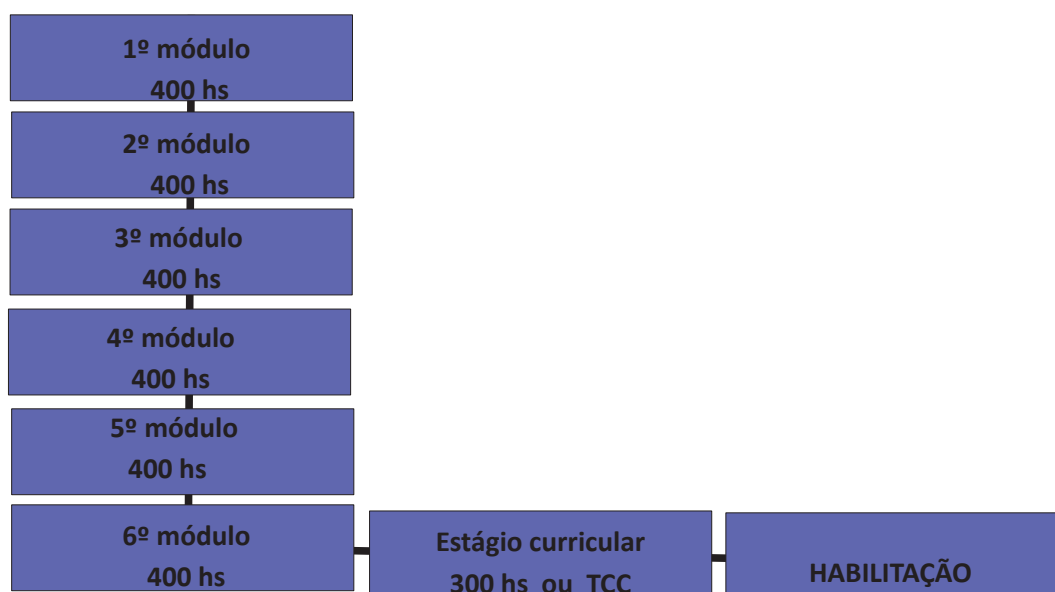
O documento base do PROEJA é o documento norteador da política de integração da educação básica com a educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Quanto a essa integração, prevê que:

A política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, considerando-se especificamente nesse documento a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, conforme anteriormente afirmado, opera, prioritariamente, na perspectiva de um *projeto político-pedagógico integrado*, apesar de ser possível a oferta de cursos de educação profissional articulada ao ensino médio em outras formas – *integrada, concomitante e subsequente* (Decreto nº 5.154/04) e o Decreto nº 5.840/2006 prevê, especificamente para o PROEJA, as possibilidades de articulação considerando as formas *integrada* e *concomitante*. Na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma *integrada*, que se traduz por um currículo integrado (BRASIL, 2007, p. 41).

A articulação da educação de Ensino Médio com a educação profissional, na forma concomitante, ocorre quando o estudante cursa o ensino médio em uma escola e, ao mesmo tempo, o curso técnico em outra. Entretanto, a concomitância deve ocorrer desde o início até o final dos cursos, de modo que se aproxime o mais possível da forma integrada. Nesta, o ensino médio e técnico se articulam no mesmo currículo e na mesma escola e turma. A subsequente não foi admitida em razão da enorme heterogeneidade dos projetos pedagógicos das instituições onde foram realizados os estudos anteriores dos alunos das turmas de EJA. O IFBA oferta cursos somente na forma integrada.

De acordo com o Plano de Curso aprovado pelo CONSUP, o curso de Técnico em Segurança do Trabalho adotou a forma de currículo integrado e possui uma carga horária de 2.700 horas, no turno noturno, assim distribuída:

FIGURA 1 – Organização da Carga Horária do PROEJA Curso Técnico em Segurança do Trabalho no IFBA Campus Santo Amaro - BA



FONTE: IFBA – Plano de Curso – Elaboração: Tânia Flores

A integração do currículo está estruturada em 06 semestres presenciais e 02 semipresenciais. Nos editais consta que o curso tem duração de 08 semestres, contudo, o estudante poderá concluir o curso no final do 6º semestre caso tenha realizado o estágio curricular. Sobre esse fato, o atual Coordenador do curso prestou o seguinte esclarecimento:

Esses 02 semestres semipresenciais são concomitantes com os 06 semestres presenciais. São as visitas técnicas e outras atividades extraclasse, realizadas em turno oposto ao das aulas presenciais e que são computadas dentro da carga horária do curso que é de 2.400 horas mais 300 horas do Estágio Curricular. (M.H. Entrevista concedida em 05.03.2015)

O quê nos chamou a atenção foi o fato de os estudantes não estarem cientes dessa informação. No formulário aplicado junto aos estudantes, para a questão número 12: “Qual a duração do seu curso?” 100% dos 37 estudantes que responderam ao formulário afirmaram: 06 semestres. Diante desse dado, na atividade do Grupo Focal, o trecho do edital que estabelece a duração do curso foi lido para a turma, e a reação da maioria foi: “_ Isso é só pra constar, mas são 06 semestres mesmo, sempre foi. Fazemos algumas visitas técnicas, mas não somam 02 semestres”. Outros questionaram: “Como é que ninguém aqui nunca soube disso?”

De acordo com a Figura 1, o curso possui carga horária de 2.400 horas, distribuída da seguinte forma: 1200 horas para as disciplinas propedêuticas ou de conhecimentos gerais (formação de Ensino Médio) e 1.200 para as disciplinas do eixo técnico (formação profissional). O

estudante só é habilitado profissionalmente após realização, com aproveitamento, do Estágio Curricular Supervisionado de 300 horas, na própria instituição, em empresas ou instituições públicas ou privadas devidamente conveniadas com o IFBA ou que apresentem condições de propiciar tais experiências na área de formação do aluno; ou, apresentação e defesa de um TCC-Trabalho de Conclusão de Curso, que é individual e pode ser: estudo de caso; monografia; patente; protótipo; plano de negócio; projeto experimental; plano de desenvolvimento ou plano de intervenção. Só então o estudante terá concluído o curso e, de posse do diploma, poderá registrar-se no MTE – Ministério do Trabalho e Emprego – como técnico em segurança do trabalho.

Com fundamento no Documento Base, adotou-se a modalidade semipresencial, isto quer dizer que mais de 20% do curso é realizado na modalidade de educação a distância. Segundo o Plano de Curso:

Optou-se por 75% da carga horária presencial e o restante da carga horária para atividades desenvolvidas não presenciais, ou seja, atividades extra-classes (*sic*), tais como: questionários, lista de exercícios, aplicações práticas, visitas de campo, resenha, resumo, debate, fóruns, chats, ambiente virtual de aprendizagem (moodle) [...]. (IFBA, 2011, pg. 30)

Essa opção pela modalidade a distância, em particular para a EJA, um público que ainda carece de desenvolver sua maturidade intelectual para ser capaz de administrar sua autoaprendizagem, de responsabilizar-se pelo seu processo de aprender só, não parece muito viável. Somente a interação professor-aluno em sala de aula possibilita que o estudante amadureça intelectualmente, em longo prazo, ao ponto de ser capaz de gerir sua autoaprendizagem.

É inevitável adentrarmos em questões internas do curso a fim de percebermos se a sua estruturação segue os princípios da inclusão. Retomamos aqui a citação de Marx para justificar tal opção: “A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real.” (MARX, 1996, p. 140)

O documento orienta que os professores apliquem três formas diversificadas de avaliação durante o módulo (semestre) e, de acordo com o artigo 53:

O estudante que obtiver nota que represente menos de 60% do valor das atividades avaliativas terá direito à recuperação da aprendizagem correspondente ao(s) componente(s) curricular(es) avaliado(s), durante o processo de aprendizagem. [...]. (IFBA, 2011, pg. 97)

Ainda no 3º parágrafo do mesmo artigo, consta “Os estudos de recuperação da aprendizagem serão realizados durante o processo pedagógico, incluindo o horário de atendimento ao estudante definido no horário do professor.”

Não obstante o que está previsto no Plano de curso, segundo declarações dos estudantes, comumente – há, exceções – a recuperação denominada pelos docentes de ‘paralela’, na verdade, ocorre ao final do processo, ao final da unidade, não paralela ao processo de ensino-aprendizagem. Não é, portanto, processual, apenas verifica se o aluno aprendeu, em uma ou duas aulas, o que não havia aprendido em toda a unidade.

Apesar de o professor disponibilizar horário de atendimento ao estudante em turno oposto ao das aulas, a maioria trabalha, desenvolve outras atividades diurnas, reside em outra localidade e, por isso, não tem tempo para comparecer ao atendimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996, determina que a avaliação seja contínua e cumulativa. Nessa perspectiva, os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. Assim, é preponderante, segundo a LDBEN, que a nota da prova final não prevaleça sobre os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar, os quais devem ser mais valorizados.

Sandra Maria Zákia Lian Sousa, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em entrevista à revista Nova Escola, afirma que

"Essa nova forma de avaliar põe em questão não apenas um projeto educacional, mas uma mudança social. A mudança não é apenas técnica, mas também política. Tudo porque a avaliação formativa serve a um projeto de sociedade pautado pela cooperação e pela inclusão, em lugar da competição e da exclusão. Uma sociedade em que todos tenham o direito de aprender."⁹

Se avaliar é identificar os obstáculos que impedem o estudante de ser mais, questiona-se em que medida essa recuperação ‘paralela’ recupera ou reconduz a capacidade de o estudante realmente se envolver na aprendizagem. Nesse sentido, Freire adverte que é necessário vencer a “prescrição”, a imposição de uma consciência a outra, desocultando dos procedimentos avaliativos aquilo que ele denomina de “consciência hospedeira” da consciência opressora. (FREIRE, 2006)

Também as avaliações, sem recuperação da aprendizagem durante o processo, revelam uma concepção de neutralidade do docente frente aos resultados e, de modo algum, a avaliação é neutra. Pelo contrário, ela fornece ao docente pistas muito significativas para refletir sobre sua prática. Como verificação, a avaliação traduz-se como investimento no produto, como bem coloca Luckési,

O que é mesmo investir no processo e não no produto? O processo compõe-se do conjunto de procedimentos que adotamos para chegar ao resultado mais satisfatório; o que nos motiva, no caso, é a obtenção do

9 <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/avaliar-ensinar-melhor-424538.shtml> - artigo “Avaliar para ensinar melhor”.

melhor resultado. Produto, por sua vez, significa o resultado final ao qual chegamos e, na escola, infelizmente, admitimos que ele é o suficiente do “jeito que ele se manifesta” (LUCKESI, 2001)¹⁰

Assim, caso o estudante não alcance a média após a recuperação – paralela ao processo ou não – no módulo seguinte poderá matricular-se apenas nas disciplinas nas quais não obteve aprovação e solicitar aproveitamento de todas em que foi aprovado. Ou seja, o estudante fica ‘atrasado’, preso no mesmo módulo, por causa de uma ou poucas disciplinas e é impedido de cursar as do módulo seguinte com a sua turma. No item “6.3 Reinserção do estudante após reprovação”, consta que:

Caso o estudante seja reprovado em uma ou mais disciplinas, o mesmo terá o direito de matricular-se no mesmo módulo em que fora reprovado, apenas para cursar a (as) disciplina (s) que não obteve aprovação. Para as outras disciplinas já cursadas e aprovadas, o estudante encaminhará obrigatoriamente ao setor de Protocolo o requerimento de aproveitamento das disciplinas em questão, pedido este que será avaliado e julgado pelo Conselho do Curso. Se ocorrer do módulo em que tiver a disciplina (s) reprovada (s) não for ofertada institucionalmente, o aluno aguardará a oferta do mesmo para viabilizar a continuidade dos estudos. (IFBA, 2011, págs. 99-100)

Observe-se que de 400 horas de um módulo, se ele reprovar em uma disciplina apenas, cuja carga horária seja de 80 horas (não há, na grade, nenhuma com carga horária superior) e ocorrer de a instituição não ofertá-la, o estudante ficará um semestre parado, excluído do curso até que haja a oferta. Isso significa que as 320 horas das demais disciplinas em que obteve aprovação não têm o mesmo peso que da única de 80 horas em que foi reprovado. Isso é reforçar o fracasso. É considerar o copo vazio quando está quase cheio, é priorizar a culpa em detrimento da esperança. É uma forma de produzir nova exclusão.

Se, ao repetir a disciplina, esse estudante for reprovado pela segunda vez, será jubilado – perderá a vaga – e, caso deseje prosseguir no curso, deverá ser aprovado em novo processo seletivo e solicitar aproveitamento das disciplinas cursadas nas quais obteve aprovação; ou, ainda, protocolar pedido de reintegração, o qual será analisado pelo Conselho de Curso que avaliará as alegações do estudante com as devidas comprovações. Diante dessa prática, resta-nos o questionamento: avalia-se para promover ou para punir? A que projeto de sociedade serve essa prática e essa concepção de avaliação?

No próximo capítulo, trataremos das nossas opções metodológicas para essa pesquisa e dos instrumentos e procedimentos adotados para levantamento dos dados que nos possibilitaram uma

¹⁰Disponível em: www.luckesi.com.br – Blog do autor. Artigo: Avaliação da aprendizagem: visão geral.

síntese da realidade analisada.

CAPÍTULO II

2. MÉTODO E PROCEDIMENTOS

“Cada fenómeno, ao revelar a si mesmo e ao todo, deverá ser compreendido como um momento do todo que, ao mesmo tempo, explicita e o esconde”.
Kuenzer (1998, p.65)

Nesta seção, apresentamos e justificamos as nossas opções metodológicas, a caracterização da pesquisa e as orientações epistemológicas que nortearam o trabalho, bem como as abordagens de pesquisa utilizadas, relatando os instrumentos, técnicas e procedimentos para a coleta e análise dos dados.

A avaliação da política pública do PROEJA que propomos aqui é um modo específico de avaliar uma política já implantada e em execução há tempo suficiente para produzir resultados, por isso denomina-se “avaliação *ex post*” ou modelo baseado em objetivos. Esse tipo de avaliação é o mais adequado quando o que se pretende é caracterizar os aspectos da eficiência, da eficácia e dos impactos da política na vida dos sujeitos que compõem o público-alvo, cujas necessidades demandaram a sua criação. Consiste, com efeito, numa avaliação de desempenho de uma política através da confrontação ou conformação entre os resultados efetivamente alcançados e os objetivos da política, explícitos no seu Documento-Base e ratificados pelos demais dispositivos legais que a regulamentam.

O PROEJA é uma política pública de natureza compensatória, por isso é definida como uma proposta de inclusão social cujo objetivo é resgatar a enorme dívida social do Estado e da sociedade brasileira para com os jovens e adultos que foram excluídos do acesso à educação e, por conseguinte, do mercado de trabalho em função não só do baixo nível de escolarização, como também da falta de qualificação profissional.

Considerando a contraditoriedade enunciada na dialeticidade contida entre inclusão e exclusão, entendemos que, para analisar essa realidade, a corrente filosófica do materialismo histórico dialético, baseada nas ideias de Marx e Engels, configura-se como a vertente que melhor permite compreender as contradições inerentes ao processo histórico atual, cujas bases sustentam-se sobre a desigualdade do acesso aos serviços públicos, aos bens, à propriedade e, por conseguinte, à educação.

Entendemos ser necessário estabelecer todas as relações, almejando as conexões, entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade singular e particular do PROEJA no IFBA campus

Santo Amaro, considerando o pressuposto de que o fenômeno investigado passa a ser visto a partir de uma perspectiva de totalidade, pois, segundo Gomide,

Neste sentido, a articulação entre singularidade, particularidade e universalidade que o enfoque materialista histórico dialético proporciona enriquece as reflexões decorrentes do processo de investigação sobre políticas educacionais. Singularidade, no sentido de que a análise de uma política educacional é um recorte da realidade que ganha significado tanto na particularidade do momento histórico em que é concebida como nas determinações universais do capitalismo global. (GOMIDE, 2010, p. 8)

Desse modo, buscamos interpretar a concepção, a execução e o desempenho do PROEJA à luz dos instrumentos dessa corrente filosófica (TRIVINOS, 2009) que forneceu importante arcabouço teórico-metodológico para entender a realidade que, em si, é dialética.

A política de PROEJA existe porque existe uma condição material previamente estabelecida, historicamente consolidada que demandou a sua criação. Todavia, a sua execução exige que haja transformações estruturais que alterem as propriedades que compõem o público da EJA num nível de profundidade que altere, também, aquilo que o qualifica como tal, isto é, um público que permanece marginalizado em função da descontinuidade dos estudos.

Intentamos, assim, compreender as contradições imanentes entre o ideal – a política pública do PROEJA e os instrumentos legais que a regulamentam – e o material – a realidade do IFBA Santo Amaro – entendendo que as condições que demandam a necessidade de uma política pública inclusiva são justamente os processos históricos de exclusão que marcam o desenvolvimento das sociedades. Daí o caráter compensatório de tais políticas uma vez que são instrumentos de combate à exclusão.

Nesta perspectiva, a política do PROEJA foi criada para incluir os jovens e adultos que foram previamente excluídos do processo de escolarização formal em idade apropriada. Esta exclusão é fruto de uma contradição que, na maioria dos casos, é externa ao fenômeno educativo, oriunda de uma exclusão inerente ao processo capitalista de desenvolvimento. Todavia, ao ser incorporada pela política pública do PROEJA, a exclusão passa a fazer parte do fenômeno educacional, isto é, existe uma unidade entre exclusão/ inclusão, ao passo que a política inclusiva tem como objetivo combater sua condição de existência: a exclusão. Pode-se dizer, portanto, que a política tende a deixar de existir no momento em que atingir plenamente seu objetivo. É preciso considerar, porém, que a inclusão de “rótulo”, de estatística, aquela que, em vez de combater a exclusão a nutre, assegura a continuidade da política e, portanto, seus objetivos ficam cada vez mais distantes. Assim, a tão almejada inclusão torna-se cada vez mais utópica.

Se considerarmos, porém, a exclusão previamente estabelecida no seio social como uma negação do direito à educação, pode-se afirmar que a política inclusiva do PROEJA é uma política

afirmativa que incorpora a exclusão cunhada no seio social à realidade educacional com vistas a uma nova realidade.

Todavia, se a política inclusiva não se efetiva, finda por negar a inclusão. Esta constatação nos remete à situação inicial que, na linguagem marxista, não é mais a condição inicial, mas uma nova condição, cuja exclusão não é mais uma contradição externa à política, mas uma consequência dela.

Averiguar se há uma afirmação de direitos ou uma nova negação desses mesmos direitos exigiu uma cuidadosa investigação, aliando dados quantitativos e qualitativos. Nessa perspectiva, a abordagem dessa pesquisa seguiu o viés proposto por Gamboa (2009) e Oliveira (2007). Para Gamboa, deve-se combater a dicotomia entre quantidade e qualidade, assumindo uma perspectiva dialética entre ambos. Para o autor:

[...] Essas categorias modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa quando aplicadas a um mesmo fenômeno. De fato, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra. (GAMBOA, 2009, p. 105).

Oliveira, por outro lado, embora não assuma uma perspectiva dialética entre as análises quantitativas e qualitativas, reconhece que há uma interatividade entre elas no sentido de proporcionar maior “credibilidade e validade aos resultados da pesquisa, evitando-se, assim, o reducionismo por uma só opção de análise” (OLIVEIRA, 2007, p.39).

A pesquisa foi dividida em quatro etapas. Ao final de cada uma, os dados levantados foram tabulados e analisados a fim de estabelecer uma correlação com a(s) etapa(s) anterior(es), assim como com a revisão bibliográfica. Não houve, portanto, uma etapa distinta para a tabulação de dados.

2.1 PRIMEIRA ETAPA

Primeiramente, foi necessário conhecer a concepção e a proposta da política mediante análise documental do Documento-Base do PROEJA, do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, da Resolução CNE/CEB nº 01/2000, dos Decretos 5.478 de 13 de julho de 2005 e do Decreto 5.840/2006, da LDBEN 9394/96 e da Constituição Federal, instrumentos legais que regulamentam a política. Foram necessárias muitas leituras e releituras, fichamentos para que nos apropriássemos da política em todos os seus aspectos. Esse conhecimento foi fundamental para a interpretação dos

dados quantitativos e qualitativos.

Em seguida analisamos os editais dos processos seletivos do IFBA e demais documentos institucionais – Plano de Curso, Resolução do CONSUP, PDI, PPI, contrapondo-os com os documentos que norteiam a política para verificar se existe coerência entre a proposta do MEC e da SETEC e a perspectiva institucional do IFBA e, assim, obter subsídios para a análise do desempenho prático observado nas próximas etapas.

Dessa análise dos editais, emergiram alguns elementos que nos causaram estranheza, como, por exemplo, os pré-requisitos dos candidatos. Consideramos que os editais deixavam muito vago que a política visa a incluir o público da EJA. Buscamos editais de outros institutos da Rede Federal de Educação profissional a fim de verificar se esse fato se replica. Com base nessa e em outras constatações, foi possível planejar a condução das entrevistas semiestruturadas com as testemunhas-chave do IFBA.

Assim, para cumprir os objetivos de avaliação *ex post* da política e proceder à análise do seu desempenho, elegemos como categorias de análise: o acesso; permanência e a conclusão, dados fundamentais que nos forneceram uma visão ampla dos impactos do PROEJA na cidade e no entorno de Santo Amaro.

Esse tripé: acesso, permanência e desempenho escolar com vistas à conclusão, segundo Moraes,

Refere-se ao acesso e às condições de permanência, adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes; à consideração efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a valorarem-na positivamente; aos colegas e professores, bem como à aprendizagem e ao modo como aprendem, engajando-se no processo educativo; aos processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem, permitindo a definição de padrões adequados de qualidade educativa e, focados, portanto, no desenvolvimento dos estudantes; à percepção positiva dos alunos quanto ao processo de ensino- -aprendizagem, às condições educativas e à projeção de sucesso no tocante à trajetória acadêmico-profissional. (MORAES, 2013, p. 12)

Nessa perspectiva, consideramos que essas categorias poderiam nos fornecer dados decisivos para a avaliação do desempenho da política, cujos resultados estatísticos nos dariam, *a priori*, uma visão objetiva do modo como a política vem sendo executada e se está dentro dos parâmetros e objetivos traçados nos Documentos que a regulamentam.

2.1.1 Segunda etapa

A segunda etapa consistiu no levantamento e coleta de dados quantitativos, por meio de consulta aos arquivos da CORES – Coordenação de Registros Escolares – e da aplicação de formulários junto aos estudantes com vistas a traçar seu perfil socioeconômico e educacional, o que possibilitou averiguar se a política de ingresso do IFBA assegura o acesso do público-alvo previsto nos ditames da política. Esses dados quantitativos forneceram um panorama da realidade analisada e subsidiaram a elaboração dos instrumentos de coleta de dados qualitativos.

Assim, encaminhamos ofício à CORES/IFBA, solicitando dados quantitativos acerca dos alunos do PROEJA de Santo Amaro – ingressantes por semestre, planilhas, atas dos conselhos de classe, nas quais é possível quantificar aprovados, reprovados, evadidos e jubilados. Esses dados foram imprescindíveis para consubstanciar a interpretação da realidade. Reconhecemos, porém, que, por si só, eles não a traduzem na sua inteireza ou totalidade, mas fornecem subsídios para compreendê-la. Forneceram, inclusive, elementos para estruturar os instrumentos de coleta de dados qualitativos, os quais possibilitaram a compreensão do fenômeno que explica a realidade por trás dos números. E isso que nos permite ver é o que nos interessa na busca do alcance dos objetivos traçados.

A coleta desses dados teve início em abril de 2014 e foram constantemente atualizados até o semestre 2014.2, cujo encerramento se deu em maio de 2015 em decorrência de três meses de greve dos servidores federais da educação. Durante esse período, foram realizadas também observações e discussões tanto com os alunos quanto com os docentes e demais servidores.

Para traçar o perfil dos estudantes, contamos com o auxílio de professores parceiros da pesquisa para aplicação de um formulário autoexplicativo. As questões do formulário (anexo 2) foram elaboradas com o objetivo de traçar o perfil socioeconômico e educacional dos estudantes, também foram incluídas questões sobre impressões e opiniões dos estudantes sobre o curso e as dificuldades – ou não – de cada um, as quais nos permitiram planejar a atividade de grupo focal.

O formulário, embora seja um instrumento largamente utilizado nas abordagens positivistas, também pode ser utilizado na pesquisa qualitativa, uma vez que, como afirma Trivinos “o pesquisador precisa caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais (nível de escolaridade, idade, atividades ocupacionais, estado civil, etc)”, esses dados deverão, segundo este autor, “nos fornecer as certezas que nos permitem avançar em nossas investigações.”(TRIVINOS, 2009, p. 137).

No mesmo sentido, Oliveira esclarece que

Usar dados quantitativos em uma pesquisa qualitativa é possível, visto que, face ao novo paradigma da ciência contemporânea, no processo de construção do conhecimento (epistemologia), deve-se incluir a descrição de todos os fenômenos naturais. (OLIVEIRA, 2007, p. 58)

Como veremos ao longo deste trabalho, o formulário nos forneceu dados importantes para a compreensão dos fenômenos. A aplicação do formulário foi um processo um pouco complicado. Em função de sucessivas greves, o calendário escolar estava bastante atrasado. Além disso, as férias docentes ocorreram em janeiro, no meio do semestre. Tentamos iniciar a pesquisa no campus no retorno das férias, em fevereiro de 2015. Contudo, os professores estavam muito assoberbados, visto que o semestre 2014.2 encerraria em meados de maio de 2015. Somente no dia 03 de março foi possível a aplicação do formulário, ainda assim, dos 85 estudantes matriculados, apenas 37 estavam nas salas de aula naquele dia. Verificou-se depois que, dos 85 matriculados, apenas 55 estavam frequentando realmente. Essa informação foi levantada junto aos estudantes, turma por turma, e confirmada com os docentes que estavam, naquele momento, nas salas de aula, e ratificada posteriormente pela CORES. Então, a amostra de 67,2 %%, diante das circunstâncias, atendeu aos objetivos propostos.

2.1.2 Terceira etapa

Na terceira etapa, de posse das problemáticas reveladas nas etapas anteriores, fez-se necessário coletar as informações qualitativas que permitissem interpretar os dados quantitativos qualitativamente. Era necessário trazer à tona a voz dos estudantes, proporcionar-lhes um espaço de diálogo e discussão para oportunizar-lhes momentos de reflexão, possibilitando-lhes também reviver situações subjetivas e acadêmicas de grande relevância para os objetivos desta pesquisa.

Optamos, assim, pela técnica do Grupo Focal (GF) em face de a entrevista e observação encontrarem-se inseridas no processo. Sobre a observação, citamos Martins (2004, p.87), quando afirma que esta “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade.” Não se restringe, portanto, apenas à visão ou audição, mas, principalmente “em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”.

No GF, cuja duração foi de duas horas e vinte minutos, buscamos observar os modos de expressão, a linguagem corporal, os olhares e gestos dos estudantes para compreender os sentidos do que dizem e por que dizem. Nesse sentido, observar ‘como dizem’ é fundamental para a apreensão da realidade.

No âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social e no campo da educação, esta técnica vem sendo cada vez mais utilizada. Os sujeitos participantes da pesquisa encontram no GF

liberdade de expressão, que é favorecida pelo ambiente, levando a uma participação efetiva e à coleta de alguns dados que, por outra via, não viriam à tona.

No dizer de Gatti, ao se fazer uso da técnica do GF, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam.” (GATTI, 2005, p. 9). Daí, a importância de utilizar essa técnica na pesquisa. Sendo os sujeitos artífices da história, sofrendo influência do meio social, mister se faz desvelar este “como” e “porquê” pensam, na busca de novas compreensões, de novo “olhar” sobre o PROEJA.

Ao se reportar ao GF como técnica para coleta de dados, Gatti (2005) chama a atenção para o fato de que ele é utilizado quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições. Nesse pensamento, o método dialético ganha força, visto que a contradição é a mola propulsora para o desvelamento e apreensão do real.

Após várias tentativas, finalmente, no dia 25 de março, conseguimos reunir 18 estudantes para a realização do GF. Para tanto, contamos com o auxílio de uma colega de mestrado e com um servidor do setor de audiovisual do campus, que fez a filmagem.

A grande dificuldade para a realização do GF se deveu ao fato de que os estudantes só estão na Instituição no horário das aulas, a maioria trabalha, tem outra atividade diurna. Os professores alegavam a impossibilidade de ceder aulas, dada a correria no retorno das férias. Como alternativa, propus aos professores do horário de quarta-feira, que liberassem alguns alunos para a atividade. Não nos restava alternativa. Como havia apenas 55 estudantes frequentando de fato, consideramos que a participação de 37% era bastante razoável, considerando as circunstâncias.

Além da filmagem, foi feito o registro escrito das principais falas dos participantes e das problemáticas abordadas no decorrer da atividade. Esse registro muito nos auxiliou no planejamento das entrevistas semiestruturadas com as testemunhas-chave da instituição.

Solicitamos agendamento para entrevista através de ofícios encaminhados à Direção geral do campus; à Coordenação Técnico-pedagógica – COTEP – (pedagogas e assistentes sociais); aos coordenadores do curso (o atual assumiu bem recentemente), ao Coordenador do processo seletivo do PROEJA (reitoria); à PROEN – Pró-reitoria de Ensino. Entre marcações e remarcações, insistências e paciência, as entrevistas foram realizadas em tempos distintos, conforme a disponibilidade de cada um.

Esse tipo de entrevista, com esses profissionais, é a que melhor se adéqua aos objetivos desta pesquisa. Pelo fato de possibilitar a coleta de informações de forma mais livre, as quais, desvinculadas de alternativas, podem ser sugeridas pelo roteiro utilizado, permitiu que os entrevistados fossem mais espontâneos. Para Manzini, a entrevista semiestruturada, com perguntas básicas, permite que sejam “complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias

momentâneas à entrevista” (MANZINI, 2004, p. 154). Também Trivinos chama a atenção para o fato de que

[...] o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis* que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. (...) Neste sentido, talvez sejam a entrevista semi-estruturada (*sic*), a entrevista aberta, o questionário aberto, a observação livre, (“...) os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador.” (TRIVINOS, 2009, p. 138)

Durante as entrevistas, surgiram questões importantes, não pensadas previamente e que mereceram investigação, por nos fornecerem excelentes elementos essenciais para a compreensão da execução do PROEJA.

A COTEP lida diretamente com os estudantes no que se refere às dificuldades de aprendizagem, relações interpessoais, necessidade de auxílio pedagógico, tanto no seu processo de aprender como na sua relação com os docentes e suas metodologias, fazendo essa mediação entre aluno-professor, no caso das pedagogas; e as assistentes sociais os atendem nas suas questões de ordem socioeconômica, além de serem responsáveis pela realização da última etapa do processo seletivo, a entrevista. Os dados coletados possibilitaram a esta pesquisadora compreender mais claramente como se dá o acesso ao PROEJA no campus e forneceu elementos decisivos para as entrevistas tanto com o coordenador do processo seletivo como com a pró-reitora de ensino, visto que o resultado final é responsabilidade desse setor. A tabulação, interpretação e análise dos discursos institucionais e dos educandos exigiu constante revisão bibliográfica, especialmente quando confrontamos e cruzamos os dados quantitativos e qualitativos.

2.1.3 Quarta Etapa

Na última etapa, após a contraposição entre concepção e execução da política, entre os dados quantitativos e qualitativos, buscamos estabelecer uma síntese da realidade estudada para, finalmente, analisar o desempenho da política pública de PROEJA no IFBA campus Santo Amaro no que tange à inclusão e permanência do seu público-alvo com vistas à conclusão do curso. Como já afirmado anteriormente, não houve uma etapa específica para a tabulação dos dados, os quais foram sendo tabulados conforme coletados, o quê nos forneceu elementos fundamentais para o planejamento das etapas subsequentes.

Vale ressaltar que conforme os dados iam sendo tabulados, emergiam elementos que exigiam uma revisão bibliográfica, novas leituras que possibilitassem a compreensão dos fenômenos a fim de que os dados quantitativos pudessem ser interpretados e analisados

qualitativamente, pois, como afirma Marx, “A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real.” (MARX, 1996, p. 140)

Fez-se necessária, portanto, a confrontação entre os dados quantitativos e qualitativos com o que estabelecem o Documento-Base do PROEJA, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a Resolução CNE/CEB nº 01/2000, o Decreto Nº 5.840/2006, a LDBEN 9394/96 e a Constituição Federal, instrumentos legais que regulamentam a política, bem como com os editais dos processos seletivos do IFBA e demais documentos institucionais – Plano de Curso, Resolução CONSUP, PDI, PPI, portarias etc.. Desse entrecruzamento entre os dados quantitativos, os discursos institucionais e os discursos dos estudantes, a realidade foi-se revelando de forma a validar os resultados da pesquisa. Desse modo, foi possível chegar a uma síntese da realidade estudada. O próximo passo foi a elaboração do plano de redação da dissertação e, finalmente, o processo de escrita, orientações, novas indicações bibliográficas, reescritas, revisões até a versão final.

CAPÍTULO III

3. POLÍTICA PÚBLICA: conceitos basilares

“Um país só será reconhecido e bem desenvolvido a partir das políticas públicas aplicadas em prol de uma vida melhor de toda nossa sociedade.”

Pedro Almeida Filho(2012)

O presente trabalho tem como objetivo avaliar o desempenho de uma política pública, o quê impõe, portanto, a compreensão e análise dos conceitos basilares de políticas públicas, quais sejam: política, política pública – de governo e de Estado – ciclos de uma política e modelos de avaliação de uma política, inclusive para justificar nossas escolhas e percursos conceituais e metodológicos para responder ao nosso problema de pesquisa.

Estudando os autores, percebe-se que não há um consenso sobre o conceito. Buscamos, portanto, dialogar com os autores para chegar a um conceito que melhor se aplique para a compreensão e explicação do fenômeno estudado. Com base nesse entendimento, discutiremos, neste capítulo, os conceitos básicos de política pública e de avaliação de política pública para, em seguida, discutirmos a avaliação como última etapa do ciclo de uma política pública.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

A principal função do Estado, numa democracia, é proporcionar as condições básicas para que as pessoas aprendam a lidar com os conflitos, evitando e/ ou sobrevivendo aos confrontos. Sua função, enfim, tem como substrato o “bem-estar” da sociedade. Para cumprir tal função, necessita desenvolver diversas ações e atuar em diferentes áreas, como saúde, educação, segurança, transporte público, meio ambiente etc. Essa atuação pode se dar por meio das **Políticas Públicas**.

Schmitter (1984, p. 34) afirma que a “política é a resolução pacífica para os conflitos”. Rua (1998), porém, vai mais além afirmando que esse conceito carece de delimitação e esclarece que política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de

poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos.

O conflito, citado aqui como disputa em defesa de interesses distintos, ou conflito de interesses, ainda segundo a autora, é inerente à vida coletiva. Quando mantidos em limites administráveis, os conflitos são fundamentais para o progresso e evolução das sociedades. Em outras palavras, a divergência e a competição fazem parte da vida em sociedade e podem gerar conflitos quando os diferentes atores sociais defendem seus interesses. O conflito é inevitável em toda e qualquer sociedade. O que é fundamental é evitar que o conflito se transforme em confronto e este se estabeleça como meio de solução para os conflitos e disputas. O conflito é bom e saudável na medida em que se aprende a lidar com ele no sentido de se evitar os confrontos. Cortella, ao fazer a distinção entre conflito e confronto, esclarece que

Numa convivência há conflitos, isto é, divergências de posturas, de posições, de ideias. Confronto é uma tentativa de anular o outro, é bater de frente. Num confronto, eu quero que o outro perca. No conflito, quero que os dois ganhem, que eu e o outro saíamos ilesos daquela situação” (CORTELA, 2014, p. 125).

Enquanto no conflito há um posicionamento firme e claro quanto à defesa de ideias e interesses, no confronto há agressividade, hostilização, provocação e, até mesmo, ataque. A racionalidade, portanto, é fundamental para assegurar que a assertividade e o posicionamento dos envolvidos numa situação de conflito sejam saudáveis.

Easton (1953) descreve as políticas públicas como um produto do processo político que transforma *inputs* (demandas e apoios) em *outputs* (decisões e ações). A sociedade civil põe a cidadania em ação e, através de grupos organizados, faz seu apelo aos seus representantes do poder legislativo, os quais acionam o poder executivo para que atendam as solicitações da população. Assim, essas demandas entram para a agenda política, e a decisão política origina a política pública para solucionar o conflito. Entretanto, RUA (1998) esclarece que toda política pública implica decisão política, mas nem toda decisão política chega a constituir uma política pública, esta é desdobramento daquela; porém, uma decisão política pode ter outros propósitos que não a criação de uma política pública.

Para Secchi (2010), a política pública possui dois elementos essenciais: a intencionalidade pública e a resposta a um problema público. O autor ressalta que a essência conceitual de políticas públicas é sua intenção de responder a um problema público que aflige a sociedade.

Na literatura especializada, embora não haja um consenso sobre o termo *políticas públicas*, visto que os dois principais conceitos divergem justamente no que se refere à discussão sobre se o termo está ligado ao seu formulador ou ao seu objetivo, discutiremos os dois principais conceitos:

política pública multicêntrica e a estatista.

Para Secchi (2010), o conceito de política pública ‘multicêntrica’ representa a essência conceitual de políticas públicas que é o problema público, ou seja, uma política pública recebe este adjetivo se tem a intenção de responder a um problema público. Nesta perspectiva, portanto, o importante é o objetivo da política e não o seu formulador, que pode ser qualquer um. A caracterização fundamental da política pública é a origem do problema a ser enfrentado. Assim, o adjetivo “pública” se justifica se o problema que origina a política é público.

Para Rua, entretanto, a dimensão *pública* das políticas públicas

[...] é dada não pelo tamanho do agregado social sobre o qual incidem, mas pelo seu caráter “imperativo”. Isto significa que uma das suas características centrais é o fato de que são decisões e ações revestidas da autoridade soberana do poder público. (RUA, 1998, p. 2)

Em outras palavras, as políticas públicas originam-se da atividade política, visto que são pensadas a partir do processamento, pelo sistema político, das demandas do meio social, no caso das políticas públicas sociais, e, frequentemente, de demandas que surgem no interior mesmo do próprio sistema político para resolver conflitos por ele identificados ou para atender seus próprios interesses. Portanto, o conceito ‘estatista’ adjetiva o termo política pública em função do seu formulador, e o conceito de política pública ‘multicêntrica’ adjetiva em função do objetivo da política.

Os dois conceitos divergem, portanto, quanto aos formuladores das políticas. Na estatista, reduz-se o universo autoral ao Estado, cujo principal meio de ação são as políticas públicas no sentido de atender as demandas da sociedade ou suas próprias demandas. Nesta perspectiva, as pesquisas e estudos serviriam para o estado rever e melhorar a sua atuação e, também, para que a sociedade possa cobrar melhorias.

Lima (2012, p. 52) sugere dois nomes para política pública: *estatal* para as políticas cujo ator protagonista seja o Estado, não obstante o pleonismo; e *política privada de interesse público* para as políticas protagonizadas pelo segundo ou terceiro setor – iniciativa privada ou movimentos sociais, filantrópicos, ONGs, etc. – mas que tenham o objetivo de enfrentar um problema da sociedade.

Embora essa questão em torno do formulador da política seja bastante pertinente, importa mais aqui o que os dois conceitos têm em comum: atender ao interesse público. A grande distinção, na verdade, reside na origem dos recursos para execução da política. Considerando observações de Rua (2009), vemos que, no caso de uma ação por parte da sociedade para tratar de um problema público, como é o caso do Movimento pela Cidadania contra a Fome e a Miséria, o famoso “movimento do Betinho”, tem-se uma ação privada de interesse público, mas sem provisão

de recursos públicos. Já o programa “Bolsa família¹¹” é parte de uma política pública de combate à fome e à miséria, fruto de uma decisão política e executada pelo governo com recursos públicos.

O conceito ‘estatista’ admite, como afirma Secchi (2010), que atores não estatais tenham influência no processo de elaboração de políticas públicas, mas não lhes confere o privilégio de estabelecer e liderar o processo. Entendemos, portanto, que a política pública é uma construção coletiva entre Estado e sociedade civil. É um processo de decisão, cujo objetivo é resolver conflitos de interesses ou construir consensos, e essa decisão implica aquilo que o governo vai fazer, entendendo-se governo como qualquer dos entes federados: união, distrito federal, estados e municípios.

Existem dois tipos de política pública: a de governo e a de estado. Oliveira considera que

Políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 323)

As políticas públicas de governo são elaboradas para execução durante aquele governo. O governante que o suceder poderá dar-lhes continuidade ou extingui-las sem necessidade de aprovação do legislativo. Já as políticas públicas de Estado estão para além do governo, normalmente são de longo prazo, por isso os governos seguintes deverão dar-lhes continuidade. Contudo, caso desejem extingui-las, necessitarão da aprovação do legislativo.

O PROEJA é uma política do Governo Lula, mas o anseio é de que se transforme em política pública de estado a fim de garantir sua perenidade, dado o grande contingente populacional que carece de inclusão socioeducacional e qualificação profissional. A sucessora do Presidente Lula, Dilma Rousseff, dá continuidade à política desde o primeiro mandato, contudo, para que se transforme numa política pública de estado será necessária a aprovação pelo Congresso Nacional.

Assim, para fins desta pesquisa, adotou-se o conceito de ‘política pública estatista’, visto

11 Pesquisa realizada pelo mestrando Luís Carlos Santos Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Feira de Santana – UEFS, cuja dissertação intitulada PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: EFEITOS NO DESEMPENHO ESCOLAR E NA SUPERAÇÃO DA VULNERABILIDADE SOCIAL DE BENEFICIÁRIOS EM FEIRA DE SANTANA-BA (2006-2012), afirma que “os resultados da pesquisa evidenciaram que as taxas de abandono escolar dos estudantes beneficiários apresentaram declínio no período investigado. Estabelecendo comparação entre estudantes beneficiários e não beneficiários na unidade escolar, constataram-se também entre os estudantes não beneficiários altas taxas de reprovação além de taxas de abandono superiores às dos estudantes beneficiários em todos os anos analisados”. Disponível em <http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao-carlos-santos-oliveira-2014.pdf> acesso em 14.07.2015.

que o PROEJA é uma política pública de governo, pensada e executada pelo estado e visa a atender, como vimos, uma histórica demanda da sociedade, e seu maior objetivo é atender grupos excluídos que ficaram à margem dos processos educacionais, tentando equilibrar, no dizer de Cury (2005), os princípios de igualdade e de equidade, uma vez que o acesso aos bens sociais e culturais sempre foi privilégio de grupos hegemônicos. Desse modo, a política em estudo representa, por parte do estado, o reconhecimento de que os jovens e adultos com distorção série/idade devem ser sujeitos de direitos de uma educação de qualidade com profissionalização, por meio de formas pedagógicas diferenciadas que não os levem a novos fracassos.

O próprio Documento-base do PROEJA aponta para a necessidade de se pensar a perenidade dessa política, o que pressupõe assumir a condição humanizadora da educação. Para Nunes e Romão,

Educar, em última instância, consiste em produzir o homem para a vida em sociedade. Educar é *humanizar-se*, fazer-se homem, fazer-se pessoa. Mas, ao mesmo tempo, educar é projetar as características humanas no mundo, na realidade natural e na civilização constituída pela marcha histórica de toda a comunidade humana. (NUNES, ROMÃO, 2013, p. 153)

Por isso mesmo, educação não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida, nos termos da Declaração de Hamburgo de 1997, segundo a qual

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito¹².

3.1.1 – Avaliação de Políticas Públicas: última etapa do ciclo de políticas

A avaliação de políticas públicas, assim como de outros processos, é entendida como última etapa do ciclo de políticas e é imprescindível justamente porque é por meio dela que desvios e equívocos podem ser corrigidos a fim de que os objetivos sejam alcançados.

Saravia e Ferrarezi (2006, p. 32) dividem esse ciclo em sete etapas:

1. A inclusão de uma dada demanda social na agenda de políticas;
2. A elaboração, que consiste na identificação e delimitação de um problema atual ou potencial da comunidade e a determinação de possibilidades para sua solução;

¹²Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrrj.br/onu12-3.html>

3. A formulação, que consiste na seleção da possibilidade avaliada como a mais adequada;
4. A implementação, que envolve o planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar a política;
5. A execução, que é o conjunto de ações destinadas a atingir os objetivos estabelecidos para uma determinada política;
6. O acompanhamento, que corresponde à supervisão sistemática da execução;
7. A avaliação, que consiste na análise dos resultados a fim de verificar se os objetivos foram atendidos e também subsidiar os atores no sentido de traçar novas estratégias para corrigir desvios ou equívocos.

Considera-se que a implementação de uma política pública, que consiste na sua materialização para fazê-la funcionar efetivamente, deva ser acompanhada e permanentemente avaliada a fim de se identificar as causas de algumas coisas darem certo, ao passo que muitas outras dão errado entre o momento em que uma política é formulada e o seu resultado concreto.

Para Souza (2006), as políticas públicas desdobram-se em projetos, programas, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas e devem ser submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação. Nesse mesmo sentido, Rua (1998) afirma que uma decisão em política pública traduz intenções para a resolução de um problema demandado pela sociedade. Essas intenções materializam-se através de determinações legais, todavia, essas determinações não são garantias de ação e nem de que a demanda seja efetivamente atendida. Ainda na perspectiva da autora, não há relação direta entre o fato de uma decisão ter sido tomada e a sua implementação, nem entre o conteúdo da decisão e o resultado da implementação. A avaliação deve acompanhar todo o processo.

Segundo Holanda (2003, p. 03), muitos autores dão ênfase ao processo de avaliação como levantamento sistemático de dados e sua comparação com padrões predefinidos, enquanto outros se concentram nos usos da avaliação para auxiliar no processo decisório. Mas afirma que, em geral, todos reconhecem que a avaliação é basicamente um instrumento para maximizar a eficácia (em termos de fins alcançados) e a eficiência (do ponto de vista da economicidade dos meios) dos programas governamentais.

Nesta perspectiva, considerando que não há consenso quanto às definições de avaliação de políticas públicas, visto que algumas enfatizam o processo decisório; outras, os usos gerenciais dos dados para dar suporte aos formuladores, neste trabalho, o conceito de avaliação adotado é o de Carol Weiss, segundo a qual,

Avaliação é uma análise ponderada e sistemática (“systematic assessment”) da operação e/ou dos resultados de uma política ou um programa, em confronto com um conjunto de padrões implícitos ou explícitos, tendo como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento desse programa ou política. (WIESS, 1998, p. 4)

Neste trabalho, considerando que o PROEJA encontra-se em execução desde 2005, apresentamos como proposta analisar o seu desempenho, na instituição e campus estudados, quanto à eficiência, eficácia e impactos em relação aos objetivos traçados no Documento-Base. Importante enfatizar a distinção entre esses dois conceitos ‘eficiência’ e ‘eficácia’ que, de modo algum, são sinônimos, conforme afirma Drucker¹³, para ele, “eficiência é fazer certo; o meio para se atingir um resultado; é a atividade, ou, aquilo que se faz; e eficácia é a coisa certa; o resultado; o objetivo: aquilo para que se faz, isto é, a sua Missão!”. Assim, eficiência está relacionada à execução correta de um trabalho, sem muitos erros, com vistas à eficácia e aos resultados almejados. É nessa direção que nos valem desses termos.

3.1.2 Modelos de avaliação de políticas públicas

O processo de avaliação, independente do enfoque, pressupõe a explicitação de um modelo de avaliação, evidenciando sua lógica interna ou teoria que dá sustentação à intervenção, programa ou projeto, objeto da avaliação. Os modelos ou enfoques de avaliação são variados. Holanda (2003, p.4-5), fundamentado em John Bulmettis e Phyllis Dutwin (2000), Joan L. Herman et alii (1987), e Blaine Worthen et alii (1997), sintetiza os modelos ou enfoques de avaliação de maior destaque. Afirmamos que, na esteira desses autores, é possível distinguir seis modelos:

1. O modelo baseado em objetivos, quando estes estão claramente definidos e constituem parâmetros explícitos para o trabalho de avaliação;
2. O modelo voltado para a tomada de decisão (ou orientado para a gestão) para obter informações que permitam a tomada de decisões em relação ao futuro do programa;
3. O modelo livre de objetivos (“goal free model) quando o avaliador se debruça sobre os resultados efetivamente alcançados, independentemente do que estabeleciam os objetivos iniciais;
4. O modelo transacional ou orientado para os participantes, dentro do qual o avaliador é um

13 DRUCKER, Peter. *The effective executive*. HarperCollins Publishers, 1993. APUD Marx, Ivan. Disponível em: http://www.infoescola.com/administracao/_eficiencia-e-eficacia/

observador participante e se estabelece uma interação entre avaliador e avaliados; esse modelo é usado principalmente em monitoramento e avaliação de processo;

5. O modelo do contraditório (“adversary oriented” ou “advocacy oriented”), quando deliberadamente se pretende chegar à avaliação contrastando pontos de vistas divergentes, como em um júri;
6. O modelo de discrepâncias, utilizado em programas e projetos que se realizam em ambientes complexos, quando não se pode estabelecer previamente relações de causa e efeito entre variáveis; neste caso a avaliação tem por objetivo exatamente definir essas relações, comparando os resultados obtidos com os padrões temporários e tentativos estabelecidos inicialmente.

Para Costa e Castanhar (2003), a avaliação pode ser feita *ex ante* – anterior à implementação; *ex post* – posterior à implementação; ou *in itinere* – durante o processo de implementação, com o objetivo de identificar e executar ajustes imediatos. Os critérios lógicos para avaliação de uma política fundamentam-se em entendimentos valorativos da realidade e fornecem parâmetros de análise/julgamento para saber/comprovar se uma política pública foi (é) eficaz ou não. Entretanto, considerando uma política em execução há tempo suficiente para produzir resultados, a avaliação *ex post* também pode fornecer elementos que possibilitem ajustes imediatos a fim de corrigir desvios que distanciem a execução da política dos seus objetivos.

Como o objeto de estudo deste trabalho é uma política pública que já está em andamento – o que exclui a avaliação “*ex ante*” – e se caracteriza como uma intervenção social, cujo objetivo é a atenuação, redução gradativa até a extinção de condições sociais julgadas insatisfatórias, a avaliação de que tratamos aqui é a chamada avaliação “*ex post*” ou modelo baseado em objetivos, um modo específico de avaliar uma política já implementada e em execução. Consiste, portanto, na avaliação do seu desempenho através da confrontação ou conformação entre os dados coletados – política de acesso, público-alvo; evasão, permanência, reprovação, conclusão – e os objetivos do programa, explícitos no seu Documento-Base, no intuito de caracterizar os aspectos da eficiência, eficácia e impactos, a partir da interpretação dos resultados alcançados.

O alcance das políticas universalistas, de acordo com Cury (2005), necessita ser avaliado e questionado. Essas políticas, de alcance geral, a exemplo da política educacional, voltada para todos os brasileiros, não têm sido eficientes na superação das desigualdades. Para esse autor, as políticas inclusivas compensatórias, como é o caso do PROEJA, são uma tentativa de corrigir lacunas deixadas pelas políticas universalistas. Arroyo chama a atenção para o fato de que “vivemos em um momento em que a configuração da EJA é vista como deixar de ser educação não-formal para entrar na formalidade escolar” (ARROYO, 2006, p. 32-3).

Desse modo, políticas educacionais inclusivas objetivam incluir as pessoas como indivíduos singulares e como membros de uma sociedade local e global, que têm, dentre todos os outros direitos, o de acesso ao conhecimento. Freire sugere que se o conhecimento é apropriado por poucos, ele deixa de ser emancipatório e se torna também instrumento de desigualdade, expressa no profundo abismo que segrega grupos sociais que permanecem à margem de muitos dos direitos universais da humanidade, especialmente da educação (FREIRE, 1987). Também Arroyo, defensor notável dos direitos dos coletivos populares, afirma

Nada fácil avançar no reconhecimento dos coletivos populares e de suas organizações e movimentos, como atores, políticos e sujeitos de políticas. Esse reconhecimento supõe uma tensão no próprio campo das políticas, na medida em que se contrapõe à manutenção do caráter tradicional do Estado, de suas instituições e órgãos de gestão e de suas políticas, em nosso caso, educativas. Contrapõe-se à manutenção dessa imagem-função tradicional dos coletivos populares como problema e do Estado e suas políticas como solução (ARROYO, 2010, p.1412).

O Estado sozinho não é a solução nesse processo. A efetiva participação da sociedade civil organizada no sentido de acompanhar e questionar todo o processo de implementação e execução das políticas é de fundamental importância para que elas cumpram seus objetivos. Quando a sociedade participa, acompanha, sugere, critica e reivindica, reduz-se drasticamente as probabilidades de equívocos e desvios.

Os princípios e concepções da política pública PROEJA , segundo o Documento-Base, são:

1. Diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais;
2. Inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos;
3. Ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio;
4. O trabalho como princípio educativo;
5. A pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política;
6. Considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. (BRASIL, 2007, pp. 36-37)

As concepções, em síntese, são:

Perseguir a construção de um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade, firma-se a concepção de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que constitua, efetivamente, direito de todos (BRASIL, 2007, pp. 37- 38)

Essa política, como se pode observar em seus princípios e concepções, representa significativo avanço e conquista no que tange à inclusão dessa parcela da população que, por não ter dado prosseguimento aos estudos, por quaisquer que sejam as razões, vê-se excluída do direito ao trabalho e à participação social e efetivo exercício da cidadania. A política visa, portanto, a possibilitar ao homem o exercício de uma profissão como condição de humanização e de transformação social por meio de uma escola pautada na igualdade de oportunidade, a partir da afirmação do princípio da equidade na diferença, pois, “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza, e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (SANTOS, 1995, apud MANTOAN, 2003, p.34). Assim, a inclusão deve ser concebida como a reconstrução ou refazimento do vínculo social rompido, causador da *apartação social*¹⁴, do sentimento de não pertencimento.

Muitos e renomados autores tratam da dialeticidade entre exclusão/inclusão, como visto no capítulo 1. Todavia, não há mais limites para a aceitação da exclusão como se fosse um dado, porque tal aceitação traduz-se numa inaceitável naturalização de tão grave injustiça. Basta de exclusão! E é com o objetivo de validar esse grito que as políticas públicas, especialmente na área da educação, precisam ser questionadas, monitoradas e avaliadas; que a sociedade e os agentes institucionais tomem para si a responsabilidade no modo de execução da política a fim de que se cumpram os objetivos traçados. É fundamental, sobretudo, o respeito aos direitos do homem.

No capítulo seguinte, trataremos da primeira categoria empírica de análise, o acesso.

14 Expressão cunhada por Cristóvão Buarque e referida por Wanderley (2001, p. 22)

CAPÍTULO IV

4. DO ACESSO À PERMANÊNCIA PASSANDO PELOS EDITAIS E PROVAS DO PROCESSO SELETIVO DO PROEJA

Como foi apresentado no capítulo 2, elencamos três categorias de análise: acesso, permanência e conclusão. Neste capítulo, trataremos da primeira delas: as condições de acesso ao PROEJA da instituição e campus estudados, com o objetivo de analisar se e em que medida tais condições favorecem a inclusão dos sujeitos da EJA.

Toda e qualquer política ou programa destinado aos sujeitos da EJA consiste necessariamente em se pensar *na* e com *a* diversidade para que, de fato, se efetive o direito à educação mediante uma coerente política de acesso, permanência e condições de conclusão do aluno jovem e adulto. O processo seletivo, portanto, deve pautar-se na clara compreensão das especificidades da EJA e, no caso do PROEJA, da sua relação com a Educação Profissional e o Ensino Médio a fim de garantir a democratização no acesso.

Tão importante quanto o acesso é a permanência do estudante no curso, e as condições de permanência perpassam principalmente pelo necessário reconhecimento de que esses jovens e adultos possuem capacidades individuais, criativas e significativas, pois, desse modo, esse reconhecimento os estimula a permanecerem na escola, o que, conseqüentemente, culmina na conclusão do curso.

Diversos estudos comprovam que, historicamente, as dificuldades de acesso e permanência na EJA são recorrentes, tanto por questões de oportunidades, como também em razão de questões da própria escola. Segundo Arroyo

Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas de vida a que é condicionada a infância, adolescência e juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade de nosso sistema escolar. Olhar-se no espelho das trajetórias dos jovens e adultos que voltam à EJA talvez seria uma forma do sistema reconhecer a distância intransponível. Não foi a EJA que se distanciou da seriedade do sistema escolar, foi este que se distanciou das condições reais de vida dos setores populares. (ARROYO, 2005, p. 48-49)

O processo seletivo não pode, portanto, desconsiderar as condições reais de vida desses estudantes que foram expurgados do sistema educacional e ficaram à margem do acesso ao conhecimento. Arroyo (2003) chama a atenção para o fato de se falar de aluno evadido, não de aluno excluído. De fracasso do aluno, não do fracasso da escola. Quando a sociedade, estado e escola responsabilizam o estudante pelo seu fracasso, esquecem-se dos fatores de ordem

socioeconômica e consideram apenas as questões individuais. Essa responsabilização deixa ainda mais evidente o fosso das desigualdades.

No Plano de curso de Técnico em Segurança do Trabalho na modalidade PROEJA no IFBA Campus Santo Amaro, no item 3.0, que trata dos requisitos de acesso, consta:

Em consonância com o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), constituem requisitos de acesso ao curso de educação profissional de nível médio integrado ao ensino médio, na modalidade educação de jovens e adultos – PROEJA – Técnico em Segurança do Trabalho:

- Ter ensino fundamental completo;
- Ser maior de 18 anos. (IFBA, 2011, p.19)

No item 3.1, sobre processo de seleção:

O processo de seleção proposto está pautado de acordo com a atual Resolução do CONSUP de nº 13 de Maio de 2011, que trata do processo seletivo para os Cursos do PROEJA, em seu artigo 1º, que rege a aprovação do processo seletivo, para o ingresso dos estudantes nos cursos técnicos do Programa de Integração da Educação Profissional do Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, deste instituto, o qual será coordenado pela Reitoria de Ensino e realizadas (sic) em datas distintas das demais modalidades do curso do IFBA, da seguinte forma: 1º) Preenchimento do questionário Sócio Educativo; 2º) Participação da palestra informativa sobre o curso pretendido; 3º) Prova de redação; 4º) Entrevista.(IFBA, 2011, p. 19-20)

O processo seletivo nos anos de 2010 e 2011 no IFBA, apenas para os campi do interior, consistiu numa prova única para todas as modalidades: subsequente, integrado e PROEJA, ou seja, o candidato ao PROEJA fazia a mesma prova, o que significa dizer que o acesso se deu por mérito, como ocorre nas demais modalidades. As provas eram idênticas, requeriam do público da EJA as mesmas competências próprias do aluno regular.

As condições de acesso no IFBA foram divididas em dois momentos: De 2010 a 2011, quando havia prova objetiva no processo seletivo; de 2012 a 2014, como a aprovação do Plano de curso ocorreu em setembro de 2011 e o edital já estava pronto, somente a partir de 2012 os editais passaram a ser específicos e, por isso, as questões objetivas foram substituídas por entrevista com assistente social e pedagoga para avaliação de vulnerabilidade socioeconômica e educacional.

A análise dos dados teve seu início com os editais de 2010 a 2011. Na sequência, nos valem os editais de 2012 e 2013.

Para 2010, foram disponibilizadas 40 vagas com apenas uma entrada anual; em 2011, foram 55 vagas: 30 no primeiro semestre e 25 no segundo; em 2012, em decorrência de uma greve que perdurou por mais de três meses, houve apenas uma entrada no 2º semestre com oferta de 40 vagas. De 2013 a 2014, foram duas entradas anuais com 25 vagas para cada semestre. Portanto, no período estudado, foram oferecidas, 235 vagas.

Para analisar as condições de acesso, optamos por dividir as etapas de todo o processo. Abordaremos inicialmente os editais buscando compreender os critérios para inscrição. Em seguida, trataremos do processo seletivo e suas etapas para melhor compreendermos o perfil dos ingressantes.

4.1 EDITAIS: PRÉ-REQUISITOS PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO SELETIVO

O Documento Base apresenta consistente caracterização da EJA e faz excelente contextualização da crítica realidade vivida por esses brasileiros; aborda os processos de marginalização e negação de seus direitos e das desigualdades profundas, injustas e cruéis que os caracterizam. Em seguida, especifica “Os grupos destinatários da política de integração da educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na modalidade EJA”:

O imenso contingente de jovens que demanda a educação de jovens e adultos, resultante de taxas de abandono de 12% no ensino fundamental regular e de 16,7% no ensino médio, acrescido de distorção idade-série de 39,1% no ensino fundamental e de 53,3% no ensino médio (BRASIL, 2001), revela a urgência de tratamento não fragmentado, mas totalizante e sistêmico, sem o que se corre o risco de manter invisibilizada socialmente essa população, frente ao sistema escolar e, seguramente, no mundo do trabalho formal, exigente de certificações e comprovações de escolaridade formal. (BRASIL, 2007, p.14, grifo nosso)

Em todo o documento há referência à política como “inclusiva”, afirmativa, de combate às desigualdades. Esse programa, portanto, destina-se aos jovens e adultos com distorção série-idade e que tenham concluído o EF. Um jovem ou adulto que já tenha o EM completo já concluiu a educação básica e, portanto, não se caracteriza como público-alvo da EJA, visto que não há distorção e, se em algum momento houve, já foi sanada.

Entende-se, assim, que o acesso deve ser universal, isso significa que o público da EJA deve concorrer com seus iguais, membros do mesmo grupo, com histórias de descontinuidades no seu percurso escolar, isso fica evidente em todo o Documento bem como no Decreto 5.840/2006. Essa é uma política criada para um público específico.

Em todos os editais do processo seletivo do IFBA, no item 4.2, que trata dos cursos na modalidade de EJA – no caso, o PROEJA – apresenta os pré-requisitos dos candidatos para essa modalidade de ensino:

De acordo com a Lei nº 9.394, de 20/12/1996 conforme o Inciso II, Parágrafo 1º Art. 38, Seção V, o IFBAHIA oferece Processo Seletivo para o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e o candidato deverá apresentar o seguinte pré-requisito:
Ter a idade mínima de 18 anos

Ter concluído o Ensino Fundamental (8ª série)

Interessante observar que a redação quanto aos pré-requisitos fica bastante vaga ao delinear os destinatários da política, não há objetividade quanto ao nível de escolaridade.

No próprio site do Ministério da Educação –MEC- www.mec.gov.br, no link PROEJA, consta o arquivo “perguntasrespostas_PROEJA.pdf”. Observem-se as seguintes perguntas e respectivas respostas:

4- Qual o público do PROEJA?

_ Jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental e/ou o ensino médio na idade regular e que busquem também uma profissionalização.

6- Eu já conclui o Ensino Médio, posso cursar o PROEJA ?

_ Não. A proposta do PROEJA é que o estudante da EJA faça a Educação Básica (Ensino Fundamental ou Ensino Médio) com a Educação Profissional (qualificação ou técnico). Os estudantes que já terminaram o Ensino Médio devem procurar uma qualificação ou curso técnico subsequente, cursos realizados após conclusão do Ensino Médio.

Quem responde aos questionamentos é o próprio MEC. Não restam dúvidas, portanto, quanto à especificidade do público-alvo da política quando consideramos tanto os documentos que a regulamentam como o arquivo supracitado.

Sobre a redação dos editais, os coordenadores do curso (anterior e atual), o coordenador do processo seletivo e o diretor do campus, em entrevista, declararam que concordam que essa redação poderia ser mais clara e objetiva, como claro e objetivo é o Documento-Base.

Já a Pró-reitora, durante a entrevista, demonstrou possuir outro entendimento, na sua concepção:

Tudo no serviço público, você não pode fazer restrição e descrições. Então, se qualquer uma de nós quiser fazer um concurso para residência médica sem nunca ter feito uma faculdade de medicina, nós vamos fazer. O que vai acontecer é que na hora da inscrição vai ter que verificar se a pessoa tem o requisito do programa e aí aceitar ou não sua inscrição. Como a questão do PROEJA, ele restringe em relação à questão da escolaridade e a própria questão da idade, a idade até que a gente consegue segurar bem, mas em relação à escolaridade, fica muito complicado, eu entendo a situação dos campi, porque, tendo vaga ociosa, você dizer: olha, você não entra porque você tem um requisito a mais. Então, assim, é uma situação muito complicada. (entrevista realizada em 17.03.2015)

De fato, alguns concursos e processos seletivos só verificam a documentação e os pré-requisitos após os resultados, embora essa não seja regra geral. Ainda assim, certamente, sem um diploma de medicina, nenhuma das duas poderia se matricular, visto que o programa de residência médica é “seletivo” na medida em que seleciona os candidatos dentre os portadores do referido diploma. Da mesma forma, o PROEJA é seletivo e deveria também selecionar candidatos dentre os que compõem o público da EJA.

Quanto a isso, buscamos editais de outros institutos da mesma rede federal e encontramos, em muitos deles, uma redação diferente, clara, objetiva e seletiva. Citamos, como exemplo, o edital Nº 12/2013/DSI/PRDI-IFAL – Instituto Federal de Alagoas¹⁵, que apresenta a seguinte redação:

I. DOS PRÉ-REQUISITOS

- 1.1 - Ter concluído o Ensino Fundamental ou concluí-lo até a data da matrícula;
- 1.2 - Ter idade mínima de 18 anos completos até o dia da matrícula;
- 1.3 - Não ter concluído o Ensino Médio. (grifo nosso)

Também, o do Instituto Federal de Minas Gerais¹⁶ apresenta claramente a especificidade do público-alvo:

1. REQUISITOS BÁSICOS EXIGIDOS:

1.1 INTEGRADO COM ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EJA: Para este curso, é necessário que o candidato tenha idade igual ou superior a 18 (dezoito) anos e tenha concluído somente até o Ensino Fundamental. Para se inscrever, o candidato deverá ter, no mínimo, 18 (dezoito) anos de idade, completos até a data da matrícula e não pode ter concluído o Ensino Médio, conforme art. 38, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. (grifos nossos)

E enfatiza:

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é voltado exclusivamente para jovens-adultos-trabalhadores que não tenham tido a oportunidade de cursar o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica.

O candidato deverá apresentar declaração de que não cursou o Ensino Médio no ato da matrícula. (grifos nossos)

Diante dessa redação, pretensos candidatos, que não atendam ao perfil, nem se inscrevem, sabem que se o fizerem não conseguirão se matricular, uma vez que violariam normas claras e objetivas do edital.

No mesmo arquivo do MEC com perguntas e respostas sobre o PROEJA, consta a pergunta:

7- Como é feita a seleção para os cursos PROEJA?

> O processo seletivo para os cursos PROEJA é elaborado por cada instituição de ensino, não havendo uma forma única. Recomenda-se, que a seleção considere as especificidades do público da EJA.

Portanto, essas especificidades não devem ser ignoradas, e os editais devem sim ser mais específicos, como ocorre em outros institutos da mesma rede federal, a fim de assegurar o acesso universal, conforme consta no Documento-Base. Dessa forma, estabelece-se concorrência entre

¹⁵www2.ifal.edu.br/conteudo/arquivos/Edital_122013_Proeja.../at.../file

¹⁶www.ifmg.edu.br/vestibular/index.php/.../doc.../229-edital-019-Proeja

candidatos do mesmo universo: indivíduos com distorção série/idade, público da EJA. Porém, os editais do IFBA, pelo fato de sua forma ilocutória não ser explícita quanto ao público-alvo, têm gerado equívocos e possibilitado que candidatos com outros níveis de escolaridade inscrevam-se e participem do processo seletivo, já que não estão violando nenhuma norma do edital.

Tal equívoco poderia ser evitado se a redação fosse mais clara e objetiva, visto que o programa visa claramente a atender um público específico, configurando-se, portanto, como uma política inclusiva, afirmativa. O estado delega às instituições proponentes a responsabilidade de executar a política norteando suas ações e práticas a partir do Documento-Base e demais dispositivos legais que a regulamentam. Desse modo, a redação dos editais e o modelo dos processos seletivos é uma opção política da instituição.

É necessário lembrar que, em síntese, essa política pública possui três principais propósitos, quais sejam:

1. Incluir os sujeitos marginalizados e excluídos dos processos educacionais (política afirmativa, inclusiva);
2. Através de formação de nível médio e qualificação profissional, dar-lhes condições de elevar sua condição de trabalhador;
3. Educar para a cidadania e para o trabalho.

(BRASIL, 2007)

Assim, a afirmação de que o edital não pode fazer restrições vai contra os princípios e objetivos da política já que, ao não restringir ou selecionar os pré-requisitos, generaliza.

Numa perspectiva dialética, considerando os mecanismos de exclusão/inclusão educacional, constata-se que, ao público da EJA, tem sido negado o poder de ação e representação, marcas fundamentais de uma sociedade democrática.

Nesse processo da exclusão/inclusão, a integração desses sujeitos no sistema educacional é, via de regra, limitada pelo modo como os agentes responsáveis pela execução da política a esse público destinada a concebem. Essa concepção, normalmente fruto de uma opção política, embasa a prática

Detectamos que, no IFBA, pessoas que cursaram o nível médio, alguns já graduados, diante dos pré-requisitos do público-alvo, constantes nos editais, sentem-se perfeitamente contempladas, inscrevem-se e matriculam-se sem nenhum problema, como eles próprios afirmam, “o edital não fala nada sobre quem tem ensino médio não poder fazer o PROEJA, tanto que quase todo mundo aqui já tinha ensino médio quando entrou, ninguém nunca falou nada sobre isso pra gente” (Aluna Y, do 3º módulo). “Me disseram que eu não podia, um colega falou, mas eu me inscrevi, passei e tô aqui e não menti não. Mas nunca ninguém falou que não podia e eu falei na

entrevista a verdade.” (aluno z, 2º módulo). “Que nada, todo mundo sabe que quem só tem o fundamental não passa, e se passa, reprova até desistir, não fica não. Pra nós que temos ensino médio já é tão difícil e exigente, imagina pra quem não tem!” (aluna A, 4º módulo).

Esses depoimentos revelam as contradições entre o que afirmam os editais sobre a palestra informativa – acerca do PROEJA, da instituição e do curso – etapa do processo seletivo que antecede a prova de redação – e a realidade retratada pelos estudantes. Muitos são os depoimentos com afirmações dessa natureza, citamos apenas aqueles que sintetizam os conteúdos. Essas falas revelam também que já é senso comum que o PROEJA não é para o público da EJA, visto que o acesso é muito difícil e, além disso, a permanência constitui-se num desafio ainda maior, já que “...reprova até desistir, não fica não.”

Esclareçamos primeiro o aspecto semântico dos termos “restrição” e “seleção” para melhor compreendermos as diferenças de concepções entre os outros editais citados e a fala da pró-reitora. Segundo o dicionário Aurélio, o primeiro termo denota uma “**1.** Ação ou efeito de restringir. **2.** Limitação ou condição restritiva; interpretação que se limita a certos aspectos, que não têm o caráter de generalidade.”, e o segundo “**1.** Ato ou efeito de selecionar ou escolher; escolha criteriosa e fundamentada.” Nesse sentido, a restrição é necessária e deve anteceder a seleção, ou seja, a seleção deve ocorrer entre sujeitos iguais; no caso em estudo, que pertençam ao mesmo grupo destinatário da política, pois, como afirma Cury, “Focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas sequelas do passado. Isso se baseia no princípio da equidade.” (CURY, 2005, p. 15)

Para essa questão, a justificativa utilizada pelos representantes dos setores responsáveis pela seleção é a mesma: “o público alvo não se inscreve, não procura os cursos, sobram vagas.” Perguntados sobre como se dá a divulgação do curso e dos processos seletivos, obtivemos as respostas: “A divulgação de todos os cursos é feita através do site da instituição e nas escolas” (diretor do Campus). A pesquisadora pergunta: “nosso público está nas escolas e têm o hábito de visitar o site do IFBA ou, ainda, tem fácil acesso à internet?”

Pois é, tá errado. Admito. Tá errado. As nossas estratégias, a gente precisa conversar, não a título de campus, mas institucionalmente. O PROEJA tem que ir para a mesa do colégio de dirigentes (composto por todos os diretores gerais dos campi e o reitor) e ser batido o martelo: vai acabar o PROEJA se só tem dois campi ofertando? Ou vamos mudar as estratégias, buscar essas pessoas que preenchem o perfil e fazer com que elas venham para a instituição?

Para a Pró-reitoria de Ensino,

A reitoria faz os editais, faz toda a coordenação do processo seletivo, mas a parte de trabalho em cada município é feita pelos campi. Os campi têm que trabalhar seu município e as cidades circunvizinhas. Quem precisa localizar esse percentual

do público-alvo são eles. Aí, não consigo lhe dizer por que o campus não consegue chegar lá. (pró-reitora de ensino, entrevista realizada em 17.03.2015).

O Chefe do Departamento de seleção de estudantes, no cargo há pouco mais de um ano, por sua vez, declara:

Estamos tentando trabalhar dentro da instituição como alcançar esses candidatos. Onde é que estão esses nossos futuros alunos, nossos possíveis candidatos? Vai depender primeiro dos cursos que estão sendo oferecidos e em que campus. Tínhamos quatro campus que estavam oferecendo PROEJA, hoje só temos dois, Santo Amaro e Salvador. Está havendo um encolhimento do programa EJA, que entendemos como socialmente importante. (Entrevista realizada em 12.03.2015)

Percebe-se que esses discursos, que compõem a formação discursiva institucional do IFBA, apresentam regularidades quanto ao conhecimento de que a instituição não tem estabelecido comunicação com o público-alvo. Fica claro também o consequente reconhecimento de que a instituição precisa traçar um plano de ação para informar e atrair esse público, e que a execução do PROEJA no campus em estudo apresenta desvios que comprometem toda a política.

Por não atrair o público da EJA, seja por falta de comunicação com a comunidade, seja pela restrita divulgação do curso e da política, o IFBA, equivocadamente ou não, estabelece uma concorrência entre os “diferentes” e, desse modo, reafirma a exclusão já nas condições de acesso, tratando os diferentes como iguais. Logo, como veremos adiante, os processos seletivos em questão, da forma como acontecem, findam por excluir o público já historicamente excluído e que a política se propõe a incluir. Esses fatos nos remetem ao que afirma Foucault “O discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história”. (FOUCAULT, 1986, p.146).

O Documento-Base (BRASIL, 2007) deixa a critério da instituição a oferta de vagas, formação de turmas e a forma como se dará a seleção dos candidatos, conforme se observa no item 5.5. “Oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas”:

Os cursos deverão ser gratuitos e de acesso universal segundo os critérios do Programa. A instituição proponente se responsabilizará pela oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas. As vagas deverão ser ofertadas 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. Os critérios para inscrição e matrícula dos interessados nos cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio na modalidade EJA são: a) ter ensino fundamental concluído; b) ter idade compatível com a definida no projeto e em conformidade com a legislação sobre EJA (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000).) (grifos nossos) (BRASIL, 2007, p. 59)

Consultando o referido Parecer, constatamos que ele apresenta, já na introdução, a histórica desigualdade e exclusão que vitima o público da EJA, além de, mais adiante, apresentar também tópicos sobre: fundamentos e funções da EJA; bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais); educação de jovens e adultos–hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos a distância e no exterior, plano nacional de educação); bases histórico-sociais da EJA; iniciativas públicas e privadas; indicadores estatísticos da EJA; formação docente para a EJA; diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação.

Ora, uma vez que os editais citam esses documentos que regulamentam o PROEJA, seria de se esperar que especificassem, de forma indubitável, o público da EJA como destinatário da política a fim de que equívocos e ambiguidades fossem evitados. Desse modo, certamente, a política estaria no caminho de atender aos objetivos propostos.

Mais adiante, o Parecer reconhece que, embora o sistema educacional brasileiro abrigue 36 milhões de crianças no ensino fundamental, continua a reproduzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem condições de concluir a escolaridade obrigatória. Este documento, com efeito, regulamenta a EJA, e qualquer programa nesta modalidade de ensino tem que se fundamentar em seus preceitos, visto que

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.(Resolução CNE/CEB nº 01/2000, p. 5)

A Resolução articula-se ao referido Parecer, uma vez que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Portanto, o Documento Base, o Parecer e a Resolução ratificam a natureza do PROEJA e sua função social no sentido de respeitar e cumprir as funções da EJA, assim explicitadas no referido Parecer:

Função reparadora da EJA [...] significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (p. 7)

A função equalizadora da EJA [...] A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada (*sic!*) como uma reparação corretiva [...] Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (p. 9)

A Função qualificadora mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. [...] Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a

diversidade. (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p. 11)

Essas funções da EJA, esse ideal de uma sociedade pautada na igualdade, diversidade e justiça se diluem na fala da Pró-reitora quando afirma que “Tudo no serviço público, você não pode fazer restrição e descrições” ao tentar justificar o fato de os editais possibilitarem o ingresso de qualquer interessado no PROEJA. Contraditoriamente, outros programas e políticas públicas fazem claramente as devidas restrições: O PROUNI, a política de cotas, O Programa Ciência sem Fronteiras – podem se inscrever apenas candidatos oriundos das escolas e universidades públicas.

Ora, se os editais citam o Parecer e a Resolução, subentende-se uma intencionalidade institucional de assumir o compromisso de cumprir a promessa de efetivar as funções da EJA através do PROEJA, concebendo-o como política afirmativa, observando o que nos diz Bobbio sobre a noção de igualdade de oportunidades,

Mas não é supérfluo, ao contrário, chamar atenção para o fato de que, precisamente a fim de colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, pode ser necessário favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos, isto é introduzir artificialmente, ou imperativamente, discriminações que de outro modo não existiriam... Desse modo, uma desigualdade torna-se instrumento de igualdade pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades. (BOBBIO, 1996, p. 32)

Nesse sentido, o processo seletivo, como está previsto no Plano de Curso, embora não especifique valores a serem atribuídos a cada etapa, também é vago e não assegura efetivamente o acesso universal através da concorrência entre iguais.

Tanto no próprio plano de curso (IFBA, 2011, p.20) como em todos os editais analisados – 2010 a 2014 – no item 1, dos processos seletivos – consta que a realização dos mesmos fica a cargo da Pró-reitoria de Ensino e do Departamento de Seleção de Alunos, aos quais cabe a responsabilidade de planejar, coordenar, executar e divulgar todas as informações pertinentes. Os pesos e valores são também atribuídos por esse setor.

Importante também destacar que o Estado cria as políticas e delega às instituições e entes federados a responsabilidade pela sua execução, em consonância com os instrumentos legais que a regulamentam, tendo sempre como meta os objetivos propostos. Disponibiliza, pra tanto, os recursos necessários e apoio técnico. Contudo, o monitoramento e avaliação de todo o processo, desde a implementação aos resultados, é responsabilidade do Estado. No caso do PROEJA, tal responsabilidade foi atribuída ao MEC e à SETEC.

4.1.1 Provas do processo seletivo: avaliação como medida de resultado a partir de princípios meritocráticos

A Educação Básica nas escolas públicas, pelos preceitos legais da Carta Magna de 1988, deve ser gratuita e de qualidade. A gratuidade acontece em todos os entes federados, a qualidade ainda se encontra distante da razoável. A rede federal¹⁷, porém, é considerada de excelência e referência na educação profissional. O seu acesso, porém, é limitado por avaliações de conhecimentos prévios para todos os candidatos em todas as modalidades de ensino.

Ao selecionar também os candidatos do PROEJA por esse tipo de avaliação, o IFBA ‘limita e restringe’ a presença de jovens e adultos que sonham em ingressar nessa instituição e que carecem de oportunidade de acesso à qualificação profissional, a qual pode lhes possibilitar condições de mobilidade social, que se relaciona diretamente com a qualidade de vida para eles e seus familiares, visto que a profissionalização constitui-se num fator preponderante no processo de construção e resgate da autoestima.

Até 2005, exceto por experiências focais e incipientes da EJA na rede federal, não existia, no bojo do convívio educacional do IFBA, a presença desse público. Com o PROEJA, surge a promessa de inclusão desse grupo de indivíduos nesse espaço quase sacralizado, tanto pela qualidade quanto pelo nível de exigência nos seus processos seletivos.

Visto que o Documento-base deixa a critério da instituição o modo como se dará o acesso ao PROEJA, a adoção da avaliação de conhecimentos prévios é, portanto, uma escolha e uma decisão política da instituição. Diante do efetivo compromisso de executar a política com vistas a atingir com sucesso seus objetivos, um primeiro e grande passo seria um processo seletivo democrático que respeitasse a diversidade e peculiaridades do seu público-alvo, como, por exemplo, análise dos documentos e dos dados coletados por meio dos questionários que definem o perfil socioeconômico e educacional dos candidatos e entrevistas realizadas pelas assistentes sociais e pedagogas de cada campus. Dessa maneira, o acesso ao público da EJA seria assegurado.

Conforme já sinalizado, trataremos inicialmente dos processos seletivos dos editais de 2010 e 2011, pelo fato de, nesses editais, constarem prova objetiva de trinta e seis questões sobre história, geografia, português e matemática, além da redação. Essas provas foram idênticas às das modalidades Subsequente e integrado.

17 A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é hoje constituída pelas escolas técnicas ou colégios técnicos vinculados às universidades federais, pelas Escolas Agrotécnicas Federais, pelas Escolas Técnicas Federais, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica e pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

4.1.2 De 2010 a 2011: igualdade na diferença

Cury (2005), em sua obra “Os fora de série na escola”, explica bem como tratar a questão da igualdade e da diferença entre os homens; afirma que, quando a diferença dignifica a pessoa, ela é bem vinda; quando estimula a discriminação odiosa, ela deve ser superada. Ainda nessa direção, adverte que “a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo é um princípio tanto da não-discriminação, quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença” (CURY, 2005,p. 14)

Vejamos, então, *se e como* as palavras de Cury e demais pensadores e estudiosos sobre o tema se reverberam nos processos seletivos do PROEJA na instituição e Campus estudados.

Consta nos editais¹⁸ de 2010 e 2011 que a seleção dos candidatos se daria através de provas, conforme item 10.1 - Cursos do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – [PROEJA]:

A 1ª parte da prova é composta de 36 (trinta e seis) questões objetivas idênticas para todos os cursos e de caráter eliminatório e classificatório. (...) A 2ª parte da prova é composta pela Redação de caráter eliminatório e classificatório. (IFBA, 2010-2011) (grifo nosso)

Embora a prova objetiva caracterize-se, segundo os editais, por cobrar nas questões o domínio das competências e habilidades do aluno egresso do Ensino Fundamental, consiste numa inobservância das especificidades que caracterizam o público da EJA. As questões, idênticas para todos os cursos, não levam em consideração as lacunas de aprendizagem presentes nos candidatos com descontinuidade no seu trajeto escolar, pelo contrário, dispensam -lhes o mesmo nível de exigência dos estudantes do ensino regular. A própria Resolução CNE/CEB, no artigo 5º, parágrafo único, estabelece:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (Resolução CNE/CEB nº 01/2000)

Do mesmo modo, o Parecer CNE/CEB,

[...] o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. (Parecer CNE/CEB nº

¹⁸<http://portal.ifba.edu.br/2014-Proeja-inicio/>

11/2000)

A prova objetiva aborda conteúdos de Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa e é de “caráter eliminatório e classificatório”. Os estudantes que interromperam os estudos e pretendem retornar via PROEJA carregam uma história de abandono ou fracasso escolar que, via de regra, cria uma sensação de incompetência e incapacidade que ainda mais se agrava proporcionalmente ao tempo em que estão distantes da escola.

Logo, 'avaliar as competências de aluno egresso do EF', conforme consta nos editais, sem levar em consideração o percurso de descontinuidade escolar desses candidatos e permitir que concorram com outros que já completaram o EM e, em alguns poucos casos, Ensino Superior, é mais uma forma de exclusão travestida de inclusão. Assim, a interpretação dialética da relação exclusão /inclusão, nesse contexto, nos permite compreender a inclusão não como negação da exclusão social, e sim como um fenômeno análogo a ela, com uma diferença: a suposta inclusão é ainda mais perversa que seu par. Nas palavras de Sawaia (2001) “exclui-se para incluir”. A grande questão é: exclui-se quem para incluir quem? Esta questão suscita mais estudo, motiva e abre viés para novas pesquisas.

Tal contradição normalmente denota a grande dificuldade que representa para a escola e seu corpo docente lidar com as especificidades dos estudantes da EJA, indivíduos já tão penalizados por essa dívida da sociedade enfrentam outra forma de penalização e, pior, no âmbito de uma política que visa justamente a corrigir tal dívida.

Na segunda parte do processo seletivo, no mesmo dia da prova objetiva, ainda há a “Prova de redação”, conforme o item 8.3.1 dos editais:

A Redação terá caráter eliminatório e classificatório e será avaliada considerando-se: o tratamento do tema de forma pessoal (conteúdo); a sequência lógica de ideias, estrutura do parágrafo e expressividade; adequação do vocabulário (estrutura); ortografia, acentuação, concordância, pontuação e regência (correção de linguagem); colocação de parágrafos e de margens (organização gráfica). (IFBA, 2010-2011)

A meritocracia nesses processos seletivos materializa a segregação que responsabiliza o candidato por seu fracasso, por não aproveitar a oportunidade que lhe é oferecida. Os critérios da redação são, claramente, mais uma catraca social e educacional que um mecanismo de seleção. A ‘*verificação*’ de tais habilidades constituem mais um critério de exclusão daqueles candidatos que carregam história de fracassos, abandonos e distorções série/idade, especialmente se considerarmos a crise pela qual passa o nosso sistema educacional quanto ao domínio da leitura e escrita para os estudantes regulares, quanto mais para quem dele está afastado.

As singularidades do público ao qual se destina a política, em nenhum momento, entram

em cena. Infelizmente não nos é possível mensurar a baixa autoestima e sentimento de exclusão decorrentes dessa forma de execução do PROEJA e nem dos impactos daí decorrentes na vida dessas pessoas.

Sobre esses processos seletivos, a Pró-reitora de Ensino não teve condições de prestar esclarecimentos em função de estar no cargo a partir de 2012, bem como o Diretor do Departamento de seleção de estudantes que assumiu em 2014. O primeiro coordenador do curso Segurança do Trabalho no campus Santo Amaro e presidente da Comissão de elaboração do Plano de curso declarou que, como o curso iniciou as atividades em 2010 sem plano de curso e sem coordenação, visto que ele assumiu em 2011 com a posse do novo diretor, a seleção para o PROEJA nesses dois anos foi o mesmo que para as demais modalidades dos cursos técnicos regulares¹⁹. O coordenador que o sucedeu, em março de 2012 e permaneceu até outubro de 2014, declarou que

Desde o início é sabido que quem entra é um público diferente daquele que deveria entrar. O Plano de curso regulamenta que o aluno ingressante deveria ter o EF completo ou o EM incompleto. Eu não sei precisar a nível de percentual, mas sei que é mais de 90% de todo público que entra já tem EM completo. Essa questão, inclusive, foi apresentada para a PROEN, para que o processo seletivo criasse algum elemento, algum artifício para poder cercear a entrada de pessoas que não deveriam estar por conta do que regulamenta o plano, né? Mas nunca foi efetivado. Sempre que sai processo seletivo nenhuma providência foi tomada. Inclusive o ano passado novamente coloquei isso para a Pró-Reitora, mas nada foi efetivado. (A.S. entrevista realizada em 03.03.2015)

A primeira turma, de 2010– ano de início do PROEJA no IFBA Campus Santo Amaro - foi composta por 39 estudantes, embora tenham sido oferecidas 40 vagas. Destes, somente 03 encaixavam-se no perfil do PROEJA; 02 já haviam concluído o Ensino Superior; os outros 34 já haviam cursado o Ensino Médio completo. Nesse ano houve apenas uma entrada por conta de o campus ainda estar estruturando o curso e aguardando a contratação de docentes de algumas disciplinas do PROEJA.

Em 2011, houve duas entradas, uma no primeiro semestre, outra no segundo, num total de 55 ingressantes nesse ano; dos quais apenas 09 possuíam o perfil da política.

Esses dados foram coletados diretamente com os estudantes, ainda em 2012, pela pesquisadora que também faz parte do corpo docente da instituição e atua neste curso, pois a

¹⁹ Isto significa que a mesma prova (36 questões objetivas sobre História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática mais a redação) foi aplicada tanto para os candidatos da modalidade integrado – estudantes regulares que concluíram o Ensino Fundamental e pretendem cursar o Ensino Médio integrado ao técnico (04 anos)– do subsequente – estudantes que já concluíram o Ensino Médio e pretendem cursar apenas o curso técnico (5 semestres)– quanto para o PROEJA – estudantes com descontinuidade escolar e que já concluíram o Ensino Fundamental que pretendem cursar o Ensino Médio integrado ao curso técnico. (03 anos). Todos se submeteram à mesma prova como se os níveis de desenvolvimento intelectual, cronológico e psicológico fossem exatamente os mesmos em todos os candidatos das 03 modalidades.

instituição não dispõe desses dados porque não se fazia esse levantamento até 2013.

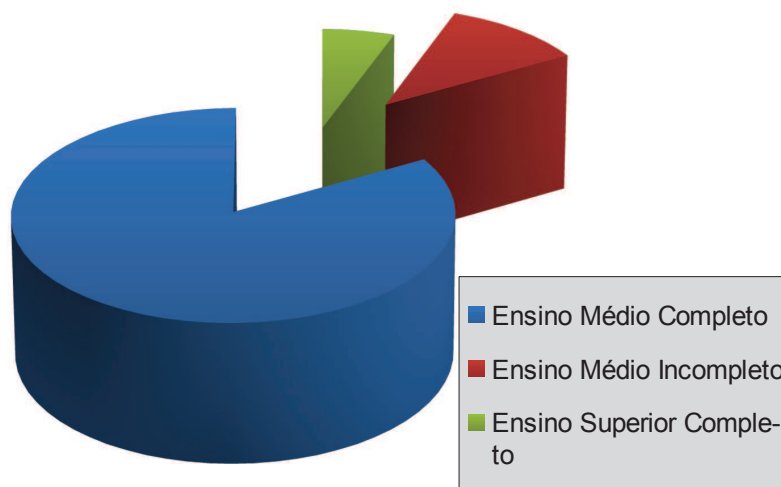


Gráfico 1- Perfil de Ingressantes do PROEJA em Santo Amaro (BA) - 2010 e 2011

Esses dados, em dois anos de execução da política no IFBA campus Santo Amaro, já indicam que estratégias e ações eram necessárias para promover ajustes e repensar todo o processo, desde a redação dos editais até o próprio processo seletivo. Dos ingressantes com perfil de EJA nesse período, apenas 01, apesar de reprovações, conseguiu concluir o 6º módulo, no segundo semestre de 2014. Essa turma – 6º módulo – foi composta por apenas 02 estudantes dessemestralizados²⁰. O outro estudante foi reprovado. Após reprovações, normalmente esse público evade ou jubila.

A solidão a que o estudante é condenado com a ‘dessemestralização’ em decorrência de reprovação, segundo relatos dos estudantes na atividade de Grupo Focal, é tão desanimador que, na maioria das vezes, por causa da falta de interação com seus iguais (colegas), encontra ainda maiores dificuldades de aprendizagem e, sabendo que uma nova reprovação implica jubilação, normalmente, opta por evadir. Poucos retornam, pois seria necessário participar de um novo processo seletivo e solicitar aproveitamento das disciplinas cursadas. Entretanto, vendo-se de volta à mesma situação que os levou à evasão, abandonam.

O atual coordenador do curso, embora esteja no cargo há apenas um ano e meio, atua como docente desde o início do curso e assim explica a diferença de perfil dos ingressantes:

No início, quando o curso começou, na primeira turma, havia mais alunos dentro do perfil do PROEJA, mas a tendência foi de diminuir a participação desses

²⁰ Dessemestralizado é o estudante que, reprovando em alguma(s) disciplina(s) (máximo de 03) fica sem turma, ou seja, cursará apenas essas disciplinas no período seguinte. Forma-se uma turma somente com os “repetentes”. Se houver apenas um repetente, ele, sozinho, comporá a turma. Assim, é condenado a um isolamento desanimador, visto que a turma prossegue e ele se vê impedido de acompanhá-la, segundo relataram os estudantes na atividade do Grupo Focal. E, caso a disciplina não seja oferecida no período seguinte, o estudante terá que aguardar sua oferta, ou seja, fica 1 ou mais período sem frequentar.

alunos que não tinham segundo grau, e ir aumentando, naturalmente foi assim por falta de procura daqueles que não tinham o segundo grau. Não sei por qual motivo, mas houve uma diminuição daqueles que têm o perfil para o EJA e aumento daqueles que já têm o segundo grau completo. (M.H. Entrevista concedida em 05.03.2015)

O IFBA, segundo informações da Coordenação Técnico-pedagógica, em nenhum momento realizou esse levantamento sobre o nível de escolaridade dos estudantes que ingressavam no PROEJA, não há nenhum registro no campus. Por ocasião da matrícula, os estudantes apresentavam o histórico do EF e nada mais lhes era perguntado, não havia nenhum controle nesse sentido. Não havia nem mesmo como saber que aluno se encaixava no perfil ou não, nem na inscrição, nem na seleção, nem na matrícula e nem durante o curso, exceto pelos relatórios das entrevistas, as quais, segundo os editais, passaram a ocorrer a partir de 2012. Entretanto, não foi localizado na COTEP o relatório de entrevistas de 2012. As assistentes sociais da época já não se encontram no campus. Acredita-se que os formulários das entrevistas fossem encaminhados à PROEN. Os relatórios passaram a ser uma prática a partir de 2013, não por exigência institucional, mas para resguardar as profissionais responsáveis por essa etapa do processo seletivo.

As profissionais da COTEP – pedagogas e assistentes sociais – em entrevista realizada em 05.03.2015, fizeram um breve relato sobre como se deliberou, ainda na comissão de elaboração do plano do curso, a questão do acesso ao PROEJA, o qual poderá contribuir para que possamos melhor compreender as distorções que os números evidenciam.

Por ocasião da criação do curso, a diretora do campus criou uma comissão e convidou representantes da COTEP para participar e já estava definido que seria um curso de Técnico em Segurança do Trabalho na modalidade PROEJA. Participamos eu, pedagoga, e uma assistente social, além de outra pedagoga colaboradora. Naquele momento, não tínhamos informações sobre o PROEJA, então fizemos pesquisas para conhecer a proposta do programa e sobre segurança do trabalho. [...] procuramos levar para a comissão uma discussão do PROEJA como um programa universal, que atendesse o público que tem direito a ele. Levamos para a comissão uma proposta para a seleção, conforme já havíamos visto em outros institutos federais, que fosse o mais democrática possível. E aí apresentamos a proposta de acesso universal: na inscrição, faríamos uma análise documental para saber se o candidato atende ao perfil e aos dois principais pressupostos do programa: ser maior de 18 anos e não ter concluído o Ensino Médio, e depois faríamos um sorteio. Mas, na comissão, houve um embate em relação a isso, porque a concepção do mérito é muito forte. Apesar disso, a proposta foi encaminhada para o CONSUP – Conselho Superior – e não passou. Hoje temos uma seleção no IFBA, coordenada pela Pró-Reitoria de Ensino e pelo Departamento de Seleção de Estudantes, sem, entretanto, considerar os pressupostos da política. (D.M. entrevista concedida em 03.03.2015)

As profissionais da COTEP, após aprofundamento em suas pesquisas, apresentaram propostas coerentes com os objetivos do programa e com seu caráter inclusivo. Entretanto, houve

resistência dentro da comissão de elaboração do Plano de curso, conforme declarou a pedagoga. Como o curso já havia tido início em 2010, sem plano de curso aprovado pelo CONSUP – Conselho Superior – e sem coordenação, naturalmente urgia agilizar tanto o Plano de curso, quanto a sua aprovação a fim de legalizar a situação. Fato é que, aparentemente, houve vícios de interpretação sobre “acesso universal” e, conforme registram os dados, na concepção de inclusão daqueles investidos de poder para decidir, já estava contida a sua negação, a exclusão.

4.1.3 Processo de seleção diferenciado a partir do edital de 2012: respeito à diferença?

Com a aprovação do Plano de curso pelo CONSUP em setembro de 2011, o edital de 2012 já foi específico para a modalidade PROEJA dos quatro campi que a ofertavam: Vitória da Conquista, Barreiras, Salvador e Santo Amaro. Para este último, foram ofertadas 40 vagas para o segundo semestre. Portanto, houve somente uma entrada anual em decorrência de uma greve dos servidores que durou três meses. Assim, a prova objetiva com 36 questões foi suprimida e se acrescentou a entrevista, que é realizada - ou executada – pelas assistentes sociais e pedagogas. Os editais já esclarecem que o processo seletivo do PROEJA será diferenciado.

Os candidatos aos cursos do PROEJA terão um processo seletivo diferenciado, conforme descrito abaixo:

7.1 A seleção será composta de quatro etapas:

- a) Preenchimento do questionário socioeducativo no ato da inscrição;
- b) Participação em Palestra Informativa;
- c) Prova de Redação;
- d) Entrevista

A Prova de Redação será avaliada considerando-se: o conteúdo, a estrutura, a correção de linguagem e a organização gráfica.

7.4 Será convocado para entrevista, o quantitativo de candidatos classificados igual a 1,5 (um e meio) o número de vagas ofertadas, de acordo com a seguinte composição: 40% (quarenta por cento) referentes à análise do questionário socioeducativo e 60% (sessenta por cento) para a prova de redação.

7.5 Serão considerados os seguintes critérios na entrevista:

- a) Situação de vulnerabilidade socioeconômica;
- b) Escolaridade;
- c) Defasagem idade-série; (IFBA, 2012-2014)

O edital de 2012 teve redação breve quanto à entrevista e seus critérios. Mas, a partir de 2013, acrescentou-se o texto explicativo aos critérios:

8.6 Entrevista

A Entrevista visa a definição do perfil sócio-econômico e pedagógico do candidato e será feita por Assistente Social e Pedagogo do IFBA, com base no questionário socio-econômico respondido no ato da inscrição. Serão convocados para entrevistas os candidatos mais bem classificados, conforme a Nota de Redação, até a posição correspondente a 2 (duas) vezes o número de vagas oferecidas no curso escolhido, respeitadas as reservas de vagas previstas neste

Edital.

Para a entrevista, os candidatos serão avaliados conforme os critérios:

- Situação de vulnerabilidade socioeconômica;
- Escolaridade;
- Defasagem idade-série. (grifo nosso)
(IFBA, 2013)

A retirada da prova objetiva fez crer que o respeito à diferença passasse a prevalecer e também que a entrevista teria realmente o propósito de avaliar o perfil dos aprovados, e que essa avaliação seria determinante no sentido de corrigir a desigualdade que vinha ocorrendo no acesso, a qual já havia sido sinalizada pelo coordenador do curso, pelas assistentes sociais, pedagogas e por alguns professores. Entretanto, o valor atribuído à redação na composição da nota final, na verdade, permaneceu privilegiando os candidatos de maior nível de escolaridade, como se pode observar no texto do edital.

8.3.1 A Redação terá caráter eliminatório e classificatório e será avaliada considerando-se: o tratamento do tema de forma pessoal (conteúdo); a sequência lógica de ideias, estrutura do parágrafo e expressividade; adequação do vocabulário (estrutura); ortografia, acentuação, concordância, pontuação e regência (correção de linguagem); colocação de parágrafos e de margens (organização gráfica).

11 - DA CORREÇÃO DA PROVA E APURAÇÃO DOS RESULTADOS

O resultado do Processo Seletivo na modalidade PROEJA terá a seguinte composição:

- A Redação terá pontuação atribuída de zero a 100 (cem), compondo a Nota da Redação (NR);
 - A Análise Socioeducativa [...] Terá pontuação atribuída de zero a 100 (cem), compondo a Nota da Análise Socioeducativa.
 - Serão convocados para entrevistas os candidatos classificados, conforme a Nota de Redação [...] Os candidatos que não forem convocados para a entrevista estarão automaticamente eliminados.
 - [...] O cálculo da Nota Final (NF) será composto pelo somatório da Nota da Redação (NR) com peso 06 (seis) e da Análise Socioeducativa (AS) com peso 04 (quatro), ou seja: $NF = NR \times 0,6 + AS \times 0,4$.
- (IFBA, 2013)

Evidente que a nota da redação é que de fato seleciona igualmente os desiguais. Os que participam da entrevista foram previamente selecionados pela redação que, certamente, excluirá muito mais aqueles candidatos com trajetórias escolares descontínuas por reprovação, abandono ou outros fatores que os levaram a essa condição. E quanto maior o tempo de afastamento da escola, menores suas chances de chegar até a fase da entrevista.

Foi com a intenção de evitar tal distorção que a COTEP sugeriu à comissão de elaboração do plano de curso que a entrevista fosse a primeira etapa do processo, maneira mais adequada e democrática de estabelecer a concorrência entre os iguais. Infelizmente isso não ocorreu.

O discurso de inclusão, de justiça social, de igualdade no IFBA esvazia-se pela prática da

meritocracia e, pior, entre pessoas com trajetórias educacionais completamente distintas, quando todo o Documento Base especifica claramente que os sujeitos da política são justamente aqueles com história de descontinuidades e abandonos. Tal esvaziamento fica evidente quando confrontamos os discursos expressos por meio dos documentos institucionais com a realidade factual.

Observa-se na Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, citada no PDI do IFBA – Plano de Desenvolvimento Institucional – no que tange aos objetivos da instituição, no artigo 7º: “I. Ministrando educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.” (BRASIL, 2008)²¹

Se, por um lado, o IFBA afirma ter o objetivo de incluir o público da EJA, contraditoriamente, por outro, cria mecanismos, intencionalmente ou não, que privilegiam o mérito, a uniformidade em detrimento da diversidade, a regularidade em detrimento das descontinuidades; a verificação, o exame para quantificação do conhecimento em detrimento da avaliação. Para Luckési, o sistema escolar necessita perceber a clara distinção entre examinar e avaliar. Segundo este autor,

Ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam. E isso basta. Deste modo, o ato de examinar está voltado para o passado, na medida em que deseja saber do educando somente o que ele já aprendeu; o que ele não aprendeu não traz nenhum interesse. Diversamente, o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados. Como investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu. ((LUCKÉSI, 2001)²²

As provas do processo seletivo, aliadas à livre concorrência entre os candidatos da EJA e os do ensino regular, alargam ainda mais o fosso que impede a inclusão dos ‘marginais’. A meritocracia prevalece; a exclusão se perpetua.

Para Leonardo Sakamoto,

[...] O problema é que o uso dessa palavra (meritocracia) como verdade suprema

²¹Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional do IFBA, disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/institucional/pdi-2014-2018> (IFBA, 2014, p. 32)

²²Disponível em: www.luckesi.com.br – Blog do autor. Artigo: Avaliação da aprendizagem: visão geral.

acaba servindo a quem ignora que as pessoas não tiveram acesso aos mesmos direitos para começarem suas caminhadas individuais e que, portanto, partem de lugares diferentes. Uns mais à frente, outros bem atrás. (SAKAMOTO, 2015)²³

Vê-se, portanto, que essas ‘provas’ seguem o princípio de que todos partem do mesmo lugar, do mesmo ponto e fizeram a mesma trajetória. A contradição das contradições é isso ocorrer num processo seletivo destinado especificamente a sujeitos com histórico de descontinuidades no seu processo educacional. É a meritocracia como catraca social, como achatamento do sujeito, como rolo compressor da autoestima e da perspectiva de futuro, cujas reverberações na vida dessas pessoas não se pode mensurar, prever, calcular, mas, certamente, sabe-se que se está minguando o horizonte da sua autonomia.

Romão (2013. P. 101) nos alerta de que “Voltar à escola permite ao adulto letrado alimentar o poder que o permite querer e o impulsiona para o futuro.”

Nas palavras da Pró-Reitora,

Nós não temos candidatos suficientes para o número de vagas, então a gente não tem como fazer a triagem. Não é verdade que o fato de alguém que entrou com graduação tirou a vaga de alguém que não tinha, porque essas pessoas não apareceram, entende? Se essas pessoas tivessem aparecido, *'fatalmente'* elas ficariam justamente por causa dos baremas que são trabalhados (na entrevista), mas as pessoas não aparecem. (Entrevista concedida em 17.03.2015)

No intuito de melhor compreender o propósito da entrevista como última etapa do processo seletivo, perguntamos se, no relatório das entrevistas, encaminhado pelas assistentes sociais e pedagogas à Pró-Reitoria, além dos nomes e notas atribuídas aos candidatos, há alguma sinalização sobre o nível de escolaridade.

No barema, pelo qual essas entrevistas são pontuadas, já existe essa restrição com relação à escolaridade. Se você olhar lá, quem está dentro do requisito do programa tem uma pontuação *'altíssima'*, quem ultrapassou tem uma pontuação mínima. Vou repetir mais uma vez: nós não temos candidatos suficientes para o número de vagas. (Entrevista concedida em 17.03.2015)

Se as entrevistas só acontecem com os candidatos aprovados na redação, cujo valor é 100 pontos com peso 6, além de um nível bastante razoável de exigência de um conjunto de competências imprescindíveis ao domínio da leitura e escrita e, ainda, não havendo no edital restrições claras quanto à escolaridade do público-alvo, não se poderia esperar uma presença maior de candidatos com perfil de EJA nas entrevistas e, conseqüentemente, na relação de aprovados. Ainda mais se considerarmos que essa nota *'altíssima'* corresponde a apenas 40% da nota final.

Em entrevista, uma das assistentes sociais do campus e a pedagoga que acompanha as

23 <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/01/por-tras-discurso-da-meritocracia-o-nosso-passado-mal-resolvido.html>

entrevistas dos candidatos, esclareceram como se dá esse processo.

No início, nós, do serviço social, elaborávamos as perguntas para os candidatos com base nas mesmas perguntas para a seleção do PAE – Programa de Assistência ao Estudante – mas depois a PROEN passou a nos mandar um roteiro pronto, um questionário, na verdade, para ser executado, preenchido. A função da entrevista é traçar o perfil social, econômico e pedagógico dos candidatos aprovados na redação, atribuímos uma nota que é classificatória e encaminhamos à PROEN. (R.C ; J.S. Entrevista concedida em 03.03.2015)

Perguntadas se os candidatos omitem o seu nível de escolaridade, responderam que não, tanto que elas fazem questão de sinalizar no documento, uma espécie de relatório com as notas atribuídas aos candidatos de acordo com a vulnerabilidade socioeconômica, aqueles que atendem ao perfil do PROEJA, os que já cursaram o EM ou Superior. Essa informação está clara em todos os relatórios que são encaminhados à PROEN.

Se tivéssemos autonomia para classificar os candidatos, nem concluiríamos a entrevista com esses que não atendem ao perfil do programa, que é a grande maioria. Mas nós apenas classificamos de acordo com a vulnerabilidade. Por exemplo, a candidata Fulana, que na nossa lista deste ano (2014) está no topo, com a nota mais alta e dentro do perfil, no resultado final, aparece em décimo primeiro lugar, ou seja, o que está prevalecendo aí? Provavelmente é o critério do mérito na redação, não o perfil. (R.C; J.S. Entrevista concedida em 03.03.2015)

Sobre esses relatórios, a pró-reitora foi incisiva ao afirmar que o problema é a falta de público da EJA no processo seletivo. Para a equipe da COTEP, fica a dúvida se realmente essas notas das entrevistas são determinantes na classificação dos candidatos. Para as pedagogas, se a entrevista fosse a primeira etapa do processo, seguida da redação, certamente a concorrência ocorreria dentro do mesmo universo, democraticamente e, nesse caso, os baremas seriam realmente determinantes e atenderiam aos preceitos e objetivos da política do PROEJA: incluir os excluídos do sistema educacional. Assim, teríamos a presença desse público no PROEJA do IFBA, e a política cumpriria sua relevante função social.

Exemplos disso podem ser encontrados nos relatórios das entrevistas do processo seletivo de 2013 e 2014, conforme tabela abaixo. Importante ressaltar que os candidatos com classificação até o 25º lugar matriculam-se para o 1º semestre do ano letivo; os classificados entre o 26º até o 50º lugar matriculam-se para o 2º semestre.

Tabela 2 - Relatórios das entrevistas dos processos seletivos para ingresso nos anos letivos de 2013 e 2014

ANO: 2013					
Candidatos EJA	Notas	Classificação	Candidatos com Ensino superior	Notas	Classificação
05	55 a 68	2º semestre	04	17 a 25	1º semestre
02	51/58	Desclassificados	01	25	Desclassificado
ANO: 2014					
05	70 a 97	1º semestre	01	42	1º semestre
02	70 - 71	2º semestre			

Elaboração: Tânia Flores. Fonte: COTEP – Coordenação Técnico pedagógica do IFBA Campus Santo Amaro

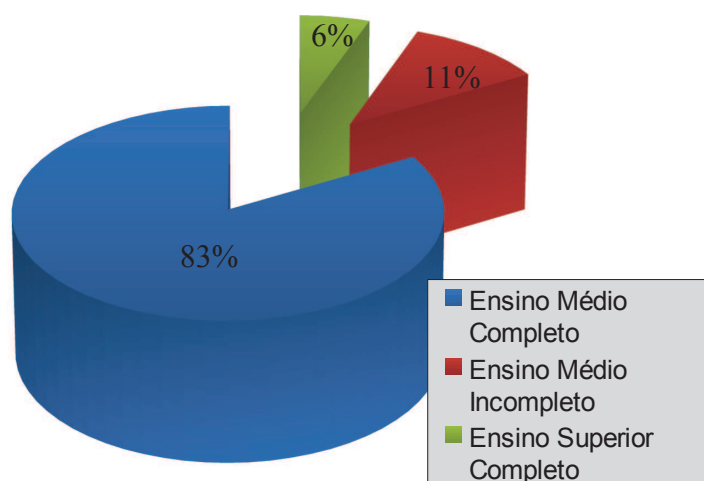
As disparidades são realmente de difícil compreensão se desconsiderarmos a meritocracia. Como explicar o fato de estudantes da EJA, grupo ao qual a política se destina, com notas entre 55 a 68 ficarem numa classificação superior ao 26º lugar enquanto estudantes com ensino superior completo com notas entre 17 e 25 ficam entre os primeiros? Como é possível afirmar que candidato com ensino superior ou médio não tirou a vaga de quem é da EJA? Mais grave ainda é o caso dos dois candidatos da EJA com notas 51 e 58 serem *desclassificados* enquanto 04 candidatos com ensino superior e notas entre 17 e 25 não só serem classificados, mas figurarem entre as primeiras 25 vagas. Essa nota '*altíssima*' na entrevista, de que nos falou a pró-reitora, está muito longe de ser um mecanismo de seleção para a inclusão.

Portanto, a restrição quanto à escolaridade no barema que norteia as entrevistas torna-se de difícil compreensão, dada a disparidade nas notas e, mais ainda, no perfil, que é de conhecimento da pró-reitoria, responsável pelo resultado final das seleções. Fica evidente que, independente do perfil, a nota da redação é que realmente seleciona e classifica, portanto, privilegia, *singular e particularmente*, candidatos com trajetória escolar regular.

No próximo tópico, trataremos do perfil dos estudantes do PROEJA no campus em estudo.

4.1.4 PROEJA: caminhos, descaminhos e consequências

Como resultado dos critérios adotados, tanto quanto à inscrição ao processo seletivo em todas as suas etapas, o campus atende hoje, no curso Técnico em Segurança do Trabalho, na modalidade PROEJA, um público majoritariamente distante do perfil traçado pelo Documento Base, conforme ilustra o gráfico abaixo:



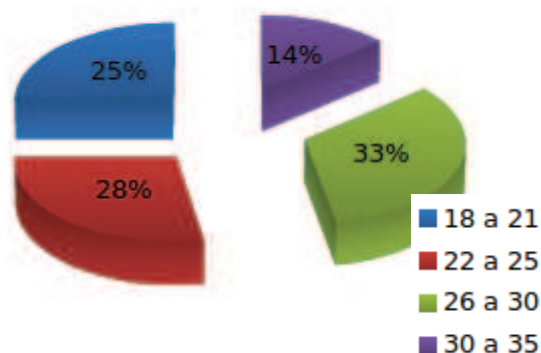
Fonte: Formulário preenchido pelos estudantes em março de 2015.
Elaboração: Tânia Flores, 2015.

Gráfico 2- Nível de Escolaridade dos Ingressantes do PROEJA no IFBA em Santo Amaro - BA

Esses 83% encaixam-se no perfil de outra modalidade, também oferecida pelo campus: a subsequente, própria para estudantes que, já tendo concluído o EM, desejam uma formação profissional, então eles cursam em cinco semestres apenas as disciplinas do eixo técnico. Nessa modalidade, o processo seletivo é completamente meritocrático, e o campus oferta apenas o curso de Técnico em Eletromecânica.

O perfil dos estudantes do PROEJA, quanto ao gênero, é predominantemente feminino, 69% contra 31% masculino; 78% declararam-se solteiros, 11% casados, 5% divorciados, 3% separados e 3% não responderam. 72% não têm filhos, 17% têm 1 filho, e 11%, 2 filhos. Quanto a trabalho, a maioria não está empregada, mas exerce atividade laboral, 64% contra 36% que declararam estar empregados. A grande maioria reside em Santo Amaro, apenas 3% é de outra cidade.

Quanto à idade quando do acesso, predomina a faixa entre 18 e 25 anos, conforme ilustra o gráfico abaixo.



Fonte: Formulário preenchido pelos estudantes em marco de 2015.

Gráfico 03- Faixa Etária dos Ingressantes PROEJA do IFBA em Santo Amaro - BA

Diante desses dados, percebe-se que a qualificação profissional é uma necessidade não só para a inserção desse público no mercado de trabalho, mas para aprimorar as suas condições laborais em suas atividades, no seu trabalho. Concluir o EM não é suficiente. Embora Santo Amaro não possua um polo industrial, apenas uma grande indústria, a Penha Papéis S/A, há muitas possibilidades de trabalho na região. Sua privilegiada localização no Recôncavo Baiano, devido à proximidade com o polo Industrial de Camaçari e com São Francisco do Conde, onde existe a Refinaria Landulpho Alves; com o Centro Industrial de Aratu, em Candeias; com Madre de Deus, região petrolífera, há muitos postos de trabalho para quem possui qualificação, bem como oportunidades para o trabalho empreendedor.

A elevada porcentagem de desempregados com ensino médio e matriculados no PROEJA, em idade produtiva, não obstante o desemprego no país, é um dado curioso que incomoda cada vez mais a sociedade e demonstra a carência de mais oportunidades de instrução integrada à formação profissional na cidade e região. Se, para esses indivíduos com o EM completo, sem distorção e descontinuidades nos estudos, há dificuldades no mundo do trabalho, quanto mais não deverá ser para o público da EJA.

Importante destacar a relação que Saviani estabelece entre educação e trabalho. O autor se opõe à concepção capitalista burguesa que fragmenta o trabalho em funções especializadas e autônomas e defende a politecnia que:

Postula que o trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 1989, p. 15).

Também Frigoto afirma que é preciso pensar a unidade entre o ensino e o trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo e a escola politécnica (FRIGOTO, 1985, p. 178). A politécnica sempre foi uma marca distintiva da educação dos Institutos Federais - antigos CEFET's- Centros Federais de Educação – Instituição centenária e com forte tradição na Educação Profissional.

Os dados são, portanto, muito significativos na medida em que já existe no campus uma discussão sobre a possibilidade de mudança na modalidade do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, transformá-lo em subsequente – modalidade específica para estudantes que já concluíram a formação geral do Ensino Médio – visto que é realmente esse o público atendido e, simplesmente, a exemplo do Campus de Vitória da Conquista e Barreiras, extinguir o PROEJA, sob a mesma alegação: não há público para essa modalidade.

Entramos em contato com o DEPEN - Departamento de Ensino desses campi solicitando informações sobre a execução da política e as causas de o PROEJA ter sido encerrado. Apenas o campus de Barreiras nos deu retorno. Segundo eles, não havia público e o campus, com chancela da Pró-reitoria, decidiu encerrar o curso a fim de se discutir a modalidade. O Campus de Vitória da Conquista não nos deu nenhum retorno.

Quanto à ausência do público da EJA, o ex-coordenador esclarece que

Se construiu um conceito de qualidade que se faz qualquer coisa, menos discutir ele (conceito de qualidade). Então é como se ele tivesse substancializado, e aí, a visão que se tem lá fora é de: “ah, eu não tenho condições de ir, porque se eu for, vou gastar meu tempo, além de não passar, se passar, não vou conseguir concluir”. (A.S. Entrevista concedida em 03.03.2015)

Quanto à alegação de que não há público ou que este não comparece, parece-nos um paradoxo, visto que o Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil, de 2010, aponta que o índice de pobreza do Município de Santo Amaro é de 56,47%, e a taxa de jovens entre 18 e 20 anos com Ensino Médio completo é de apenas 26,78% (PNUD/2010). Esses dados são alarmantes e revelam que não apenas há público, mas o quanto o PROEJA é necessário.

Segundo o diretor geral do campus,

Os professores da área técnica do curso Técnico em Segurança do Trabalho – PROEJA – por ocasião da construção do PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional, em 2014 e que abrange o período até 2018, levantaram a hipótese de fazer um estudo, ainda vai ser um estudo, né? Para daí surgir uma proposta para transformar, no caso, o que nós temos hoje, o PROEJA, em subsequente. Tal estudo consta no PDI. (M.A. entrevista realizada em 13.03.2015).

Para o ex-coordenador do curso, porém, essa é uma discussão que deveria envolver todos os setores da instituição, não uma decisão de um grupo de pessoas, até porque não há legitimidade

em constar no PDI uma intenção de uma decisão tão séria sem que haja uma ampla discussão.

O atual coordenador do curso declarou que

Nós criamos também uma comissão para repensar o curso Técnico em Segurança do trabalho. Essa comissão é integrada por professores da área técnica, a maioria são engenheiros; professores das propedêuticas, o DEPEN e a COTEP também. Então essa comissão foi formada e já deve tá com a primeira reunião agendada já para esse mês de março. [...] Essa comissão vai repensar tudo isso aí. Se não for para mudar a modalidade de EJA para subsequente, seria para rever a grade curricular, o tempo, a duração das disciplinas para poder mudar a forma de apresentação do curso para que os alunos pudessem ter um aproveitamento melhor. (M.H. entrevista realizada em 30.03.2015)

Perguntado sobre o que o levou a pensar nessa mudança de modalidade, afirmou que

O que me levou a pensar nisso foi que o PROEJA, alguns alunos principalmente da primeira e da segunda turma, que formaram, alguns me procuraram comentando de que o rótulo, o nome EJA, PROEJA, tava (sic) assim sendo mal interpretado, não muito aceito nos locais onde estavam buscando estágio, porque achando que o aluno que passou por esse programa de PROEJA é um aluno de menos capacidade, menos qualificado. Eles colocando assim uma dificuldade de inserção no mercado, até a nível de estágio sabendo que eles vinham da modalidade de PROEJA. (M.H. entrevista realizada em 30.03.2015)

Para o ex-coordenador, porém, o problema é que, na verdade, há poucas empresas, além do fato de

Quando a primeira turma estava se formando, esse discurso estava sendo construído. Então a gente pode datar historicamente qual é o momento em que ele surge. Ora, você não tem um estudo de mercado para afirmar isso. Não havia turma formada, neh? Os alunos nem haviam ainda concluído o 6º módulo e já havia o discurso de que as empresas lá fora não queriam aceitar os alunos porque a modalidade era PROEJA. A leitura que eu faço é que esse discurso foi construído aqui dentro, não lá fora. Inclusive no diploma não consta que sua formação foi nessa modalidade, no histórico sim, mas no diploma não. Posso estar enganado, porque às vezes a gente fica na base das suposições. (A.S. Entrevista concedida em 03.03.2015)

Percebe-se que há, por parte dos docentes do eixo técnico, realmente uma intenção de mudar a modalidade do curso. Acreditam que, assim, os formandos serão mais “aceitos” no mercado de trabalho. É importante destacar que o público permanecerá, como já vimos, praticamente o mesmo. Levando em consideração que, conforme informação fornecida pelo DEPEN, os professores que atuam no Curso não possuem qualquer formação, aperfeiçoamento ou capacitação para atuar nessa modalidade; que os das disciplinas propedêuticas ainda são licenciados, mas os do eixo técnico são bacharéis, engenheiros que atuam na educação. Logo, existe a possibilidade de que essa mudança de modalidade do curso seja mais para resolver uma situação de desconforto de alguns docentes, do que em razão das justificativas apresentadas.

Toda essa realidade aqui apresentada decorre de vários fatores, desde a implementação do PROEJA no campus estudado, da compreensão e clareza do que a política realmente é e seu

significado para a comunidade santamarense e seu entorno. A falta de professores preparados para atuar nessa modalidade de ensino ganha notoriedade, também a opção política no modo de execução do PROEJA. Avulta, todavia, a ausência de diálogo institucional com a comunidade. A instituição, apesar de iniciativas pontuais de alguns docentes, precisa buscar parcerias com a sociedade organizada, abrir-se para a comunicação e para o diálogo. O IFBA é visto como referência, mas também como o ensino mais exigente, mais difícil. Em relação ao PROEJA, a situação talvez seja mais grave justamente pelos altos índices de reprovação e abandono, como veremos no próximo capítulo, na discussão sobre permanência. Embora tratando em separado, o acesso está ligado à permanência que, por sua vez, ganha sentido com a conclusão.

CAPÍTULO V

5. PERMANÊNCIA NO PROEJA: TENSÕES DO ESTUDANTE “AVULSO”

“A nobreza de nosso ato profissional está em acolher aquela pessoa por inteiro, em conhecer sua história, em saber como chegou a essa situação e como é possível construir formas de superação desse quadro”.
(Martinelli, 2010)

Neste capítulo vamos falar da política de permanência do estudante do PROEJA no IFBA e discutiremos outros fatores que contribuem para evasão, abandono, reprovação e jubramento dos estudantes. Os dados aqui utilizados foram fornecidos pela CORES do campus Santo Amaro. Analisamos todas as atas dos Conselhos de classe, das turmas que ingressaram de 2010 a 2014. Acompanhamos todo o percurso dos estudantes que ingressaram entre 2010.1 a 2011.2, porque já completaram os seis (06) módulos e analisamos os demais até o ponto em que estão no momento.

Inicialmente apresentaremos a política de permanência dos estudantes do PROEJA, adotada pelo MEC – Ministério da Educação – e pela SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – em 2008, e modificada em 2011, conforme Ofício Circular disponível no Anexo 3 deste trabalho.

Depois, apresentaremos a realidade dos números para que possamos avaliar a eficiência e eficácia da política. Em seguida, discutiremos a realidade por trás dos números, através das falas dos estudantes e dos demais entrevistados.

5.1 PROGRAMA DE AUXÍLIO À PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE DO PROEJA NO IFBA

A SETEC realizou pesquisas entre os estudantes do PROEJA e, a partir de 2008, passou a financiar a ação de assistência ao estudante PROEJA a fim de fomentar e colaborar com ações que objetivavam o acesso e permanência desse público nos cursos.

Segundo as assistentes sociais do campus, o auxílio era em forma de uma bolsa-auxílio no valor de R\$ 100,00 (cem reais) para cada estudante matriculado e efetivamente cursando, independente de seleção. Ao matricular-se, o direito à bolsa estava garantido, mas o auxílio seria suspenso caso não houvesse assiduidade por parte do estudante.

Esses recursos eram provenientes da ação orçamentária Assistência ao Educando da Educação Profissional e Tecnológica nº 1062.2994 e, até 2010, era liberado após cadastramento

dos estudantes no Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC – e análise de Plano de Trabalho que as instituições da Rede Federal encaminhavam à Coordenação Geral da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica- SETEC.

Contudo, sob a alegação de que as matrículas em cursos PROEJA mais do que triplicaram no período de 2008 a 2010, em 2011, o MEC e a SETEC modificaram as Diretrizes de Assistência ao Estudante do PROEJA. Assim, a partir de fevereiro de 2011, conforme o já referido ofício, os Institutos Federais passaram a receber, dentro do recurso ordinário da ação orçamentária 2994 – assistência ao Estudante da Educação profissional e Tecnológica – “um valor muito superior aos anos anteriores”, ou seja, os recursos para assistência aos estudantes do PROEJA passaram a ser alocados diretamente nos orçamentos das instituições da Rede Federal. As bolsas já concedidas foram suspensas e, a partir de então, os estudantes do PROEJA candidatam-se à obtenção do auxílio juntamente com os demais estudantes do IFBA, conforme critérios adotados pela Direção e Assistência social, considerando sempre, como prioridade, a vulnerabilidade socioeconômica.

5.1.1 Ingresso e permanência: uma leitura para além dos números

Dentro do período estudado 2010 a 2014 – embora tenham sido disponibilizadas 235 vagas, ingressaram efetivamente 218 estudantes no curso Técnico em Segurança do Trabalho na modalidade PROEJA do IFBA Campus Santo Amaro; destes, 80 evadiram conforme gráfico abaixo:

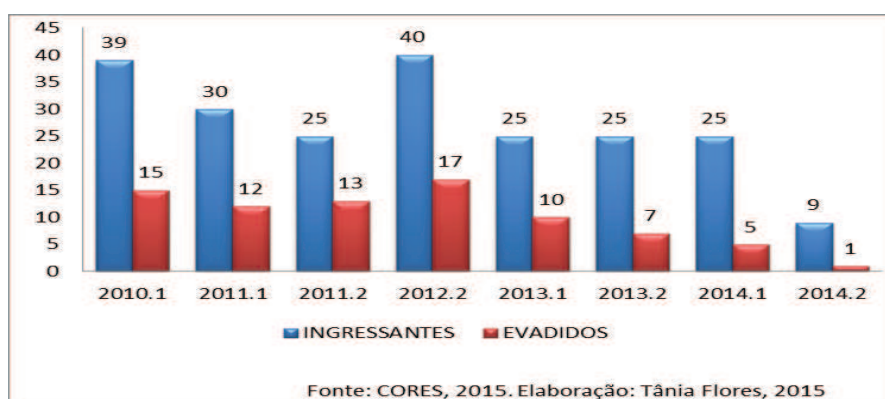


Gráfico 04 – Ingressantes e evadidos por turma no PROEJA do IFBA em Santo Amaro –BA

De acordo com o Artigo 56 do Plano de Curso, parágrafos 5º e 6º

Será considerado abandono quando o estudante tiver frequência de 25,1% (vinte e cinco vírgula um por cento) a 50,0% (cinquenta por cento). Será considerada evasão quando o estudante tiver frequência de 0,0% (zero por cento) a 25,0% (vinte e cinco por cento). (IFBA, 2011, pg. 99)

Verificamos que a incidência da evasão ocorre principalmente no primeiro e segundo

módulos, que é justamente o período em que o estudante tenta ajustar-se ao ensino do IFBA. A partir do terceiro módulo, muito dificilmente o estudante evade, até porque os índices de reprovação tornam-se substancialmente menores.

Sobre a evasão, na atividade do GF, os estudantes fizeram a seguinte análise:

O problema é a falta de preparação dos professores do IFBA para lidar com o PROEJA, poucos deles têm essa preparação. Já vêm com uma graduação preparada para outro nível de aluno e não para alunos despreparados. A gente é formado meio avulso. E a visão que se tem do IFBA lá fora, é que é um bicho de sete cabeças. Então, a gente já entra com medo. (GF, 25.03.2015)

As falas dos estudantes nos levam a perceber que eles se identificam como público do PROEJA, que o fato de já terem cursado o EM não os privilegia, pois consideram o ensino que tiveram “muito fraco”. Houve unanimidade no grupo quanto à falta de qualidade na sua formação desde o EF até o EM. Alguns ainda mencionam que, no IFBA, sentem-se como se estivessem cursando o EM pela primeira vez, que vêm conteúdos de que nunca ouviram falar.

Dos estudantes que preencheram o formulário, 45% atribuíram as suas dificuldades à “deficiência na minha formação anterior”; 25% às “metodologias dos professores”; 19% à “falta de tempo para estudar”; 11% a “aprendo, mas tiro notas baixas porque, nas avaliações, os professores cobram mais ou diferente do que ensinam nas aulas.”

Os dados sobre reprovação e jubramento, em grande medida, refletem essa realidade. No tratamento dos dados, considerando que o jubramento implica duas reprovações na mesma disciplina consecutivamente, computamos como reprovação somente a primeira, a segunda é computada como jubramento.

Para confirmar a tese de que os dois primeiros semestres são decisivos na trajetória acadêmica do aluno, fizemos um levantamento dos dados de reprovação no primeiro módulo de cada turma ingressante. Notamos dados alarmantes.

Segundo este levantamento realizado com dados da CORES, das 8 turmas que já ingressaram no período estudado, foram 64 reprovações ainda no primeiro módulo. Estes reprovados refazem as disciplinas perdidas do primeiro módulo no semestre seguinte e, nesse caso, há quatro possibilidades: ser aprovado e dar seguimento aos estudos; ao repetir a mesma disciplina, ele percebe que suas dificuldades não foram sanadas e, após a primeira avaliação, se não alcança a média, diante da iminência do jubramento, opta pela evasão; ou refaz a disciplina e é novamente reprovado e, por conseguinte, jubilado. Há ainda, um número expressivo de alunos que nem se matricula, o que caracteriza evasão. Observamos o seguinte cenário.

Tabela 3- Desempenho das turmas de PROEJA no primeiro módulo de curso no IFBA em Santo Amaro (BA) de 2010 a 2014.

Turma	ingressantes	reprovados	evadidos	jubilados	reprovados que prosseguiram
2010.1	39	4	3	1	0
2011.1	30	6	1	4	1
2011.2	25	5	1	4	0
2012.2	40	21	15	3	3
2013.1	25	8	7	1	0
2013.2	25	9	6	2	1
2014.1	25	6	0	3	3
2014.2	9	5	1	0	4
Total	218	64	34	18	12

Fonte: CORES-IFBA Santo Amaro. Elaboração: Tânia Flores

Importante ressaltar que os números acima se referem ao acompanhamento da vida dos estudantes no período citado. Em 2010, por exemplo, ano do início do curso, consta 01 jubramento no primeiro semestre porque o estudante reprovou, repetiu e reprovou novamente, metodologicamente optamos por relacionar os dados pelo ano de ingresso.

Percebe-se que nas turmas de 2010.1, 2011.1 e 2013.1 nenhum dos alunos que reprovou no primeiro módulo, conseguiu dar prosseguimento aos estudos. 11, isto é, 65% deles desistiram sem nem mesmo tentar refazer a disciplina e evadiram.

No primeiro módulo, de maneira geral, 29% dos alunos reprovam. Destes, 53% evadem, isto é, desistem de tentar superar o ciclo da exclusão por meio da educação. Entre os que insistem, 28% voltam a reprovar e são jubilados. O índice de alunos que, reprovando no primeiro módulo, conseguem aprovação no semestre seguinte é de apenas 19%, um indicador que reforça a tese de que o PROEJA falha enquanto política inclusiva.

Os valores totais referentes a todas as turmas ingressantes durante o período de execução da política aqui em estudo revelam-nos uma realidade impactante, especialmente considerando que essa política se propõe a combater a exclusão do público da EJA.

Tabela 4 - Valores totais relativos ao 1º semestre de 2010.1 a 2014.2

INGRESSANTES	REPROVADOS/EVADIDOS/JUBILADOS	%
218 alunos	116	53,29
Fonte: CORES – IFBA Campus Santo Amaro. Elaboração: Tânia Flores		

Ao avaliarmos os valores totais, percebemos que dos 218 alunos ingressantes nas oito

turmas analisadas, 53,29% deles, o que corresponde ao número alarmante de 116 alunos, deixam o IFBA de Santo Amaro ainda no primeiro módulo, isso porque reprovam, evadem, abandonam ou são jubilados.

Há uma relação de causa e efeito entre a reprovação inicial e o fracasso acadêmico que leva à evasão e ao abandono. Um dos fatores mais apontados pelos estudantes como responsável pela desistência após uma reprovação é o fato de terem que passar um semestre inteirinho repetindo uma ou duas disciplinas em que tenham sido reprovados e serem impedidos de prosseguir com a mesma turma. O estudante fica dessestremalizado e, segundo eles:

Quando a gente tem que ficar um semestre só com uma matéria, vir aqui só um dia na semana, desanima, desestimula e aí o pessoal prefere desistir. A instituição tinha que arrumar um jeito de a gente pagar essa disciplina nas férias e poder prosseguir com a turma, se não, tudo o que a gente fez antes vai por água abaixo. (GF, 25.03.2015)

No Plano de Curso, esse critério de condução didática parte do princípio de que, na modalidade do curso, é necessário considerar as diferenças, peculiaridades e necessidades dos estudantes trabalhadores e o fundamenta com o próprio Documento Base:

O que importa é que não se reproduzam, pela avaliação, as exclusões vigentes no sistema, que reforçam fracassos já vivenciados e corroboram a crença internalizada de que não são capazes de aprender, substituindo esse modelo pela ratificação da auto-estima que qualquer processo bem-sucedido pode produzir, reafirmando a disposição da política de cumprir o dever da oferta da Educação com qualidade, devida a tantos brasileiros pelo Estado (Documento Base PROEJA, 2006, p.43) (IFBA, 2011, pg. 100)

Entretanto, cada módulo possui uma carga horária de 400 horas, as disciplinas com carga horária máxima são de 80 horas por módulo. Se o estudante obtiver aprovação em 320 horas e não alcançar a média em uma disciplina de 80 horas, essas são mais determinantes que as 320, e o levam ao isolamento no semestre seguinte, muitas vezes, tendo uma ou duas aulas por semana com turmas reduzidas, ou em alguns casos, somente ele e o professor, se apenas um estudante for reprovado, ou, ainda, ficar um semestre inteiro sem poder cursar em circunstâncias de a disciplina não ser ofertada. Ou seja, ele testemunha os avanços dos colegas de turma e é impedido de avançar – isso é ficar dessestremalizado, desenturmado, porque sua turma prossegue e ele não a alcançará.

Nesse sentido, o critério da condução didática do IFBA finda por reforçar fracassos já vivenciados, além de corroborar e acentuar “a crença internalizada de que não são capazes de aprender” (BRASIL, 2007, p.43), justamente o que a política busca combater, pois, quem já experienciou fracassos necessita de estímulos para voltar a acreditar na própria capacidade, porque, sem motivação, a tendência é o fracasso se repetir.

Ademais, quando se forma uma turma, laços são estabelecidos, são construídas parcerias,

camaradagens, cumplicidades, companheirismo. Ao ficar impedido de prosseguir com a turma, o isolamento, a falta de interação com os parceiros e a sensação de ‘ficar para trás’ são estímulos extremamente negativos. Como os índices de reprovação são altos, podemos inferir que há mais estímulos negativos que positivos.

Como a maioria dos alunos que ingressa no PROEJA em Santo Amaro já possui Ensino Médio completo, esperávamos que fosse natural uma maior deficiência de aprendizagem nas disciplinas técnicas, mas não foi isso que detectamos. Quando questionados em que disciplinas sentem mais dificuldades de aprendizagem, 86,1% responderam que nas propedêuticas, e 13,9% nas técnicas.

Ora, muito se questiona a formação docente dos professores da área técnica, majoritariamente engenheiros, especialistas sem formação específica para a docência, ao passo que os profissionais das disciplinas propedêuticas são todos licenciados, a maioria com mestrado e doutorado. Então porque na área técnica a dificuldade é menor?

Logo, podemos inferir, com base no balanço das entrevistas, que a formação escolar prévia destes alunos tenha sido fraca, dando-lhes pouca base. Por outro lado, os alunos criticam a forma como os professores conduzem o processo de ensino-aprendizagem. Para eles, “a gente chega na sala já cansado e o professor só dá assunto, dá assunto, usa data show, mas não explica direito, aí não tem como aprender”. Em outro momento, falou-se da pouca preparação dos professores para lidar com um público com alguma deficiência na base escolar, com baixa autoestima, pouco tempo para estudar em casa e amedrontado por estudar numa instituição federal como o IFBA.

Um dos estudantes, o único com perfil de EJA presente no grupo focal, assim explicou:

Nas escolas, a gente é meio preparado ‘avulso’ e quando chega aqui a gente se depara com um ensino tão exigente que nem tem tempo de se adaptar. (aluno A.P.N. GF em 25.03.2015)

Questionado sobre o significado da expressão “preparado avulso”, o estudante esclareceu: “Formado de qualquer jeito, numa escola fraca em que o professor faltava muito, quando tinha professor; que não teve uma educação de qualidade. O professor joga o conhecimento do jeito dele, quem pegar, pegou!” Essa fala nos leva a questionar a educação pública brasileira e o papel da escola na instrução dos jovens, pois, para se preparar de qualquer jeito, não haveria necessidade de um lugar para tanto, nem de uma política cuja intenção primeira foi pensar e materializar a educação de adultos que já foram penalizados duramente e não têm mais condições de serem penalizados novamente.

Professores, especialmente de Língua Portuguesa e Matemática, confirmam que a grande maioria dos estudantes não possui algumas competências do EF. Muitas vezes, têm que revisar

conteúdos desse nível de ensino para que tenham condições mínimas de aprendizagem dos conteúdos do curso. Esse fato tem representado problemas para os professores, especialmente pela carência de formação para lidar com um público diversificado e com lacunas no seu processo de formação. Na opinião do diretor geral do campus,

O perfil de um PROEJA como realmente deveria ser dado, a qualificação da pessoa é diferente, é um nível bem mais baixo, pessoa com Ensino Fundamental, e teria que ter todo um enquadramento de formação de professores, certo? Claro, você não pode baixar tanto o nível porque teriam que sair alunos de qualidade, né? [...], o nível também não pode ser muito alto, porque do jeito que está hoje, existe uma evasão grande. Agora você imagine se colocasse o nível muito alto e tivéssemos alunos com o perfil do PROEJA, teríamos evasão da sala inteira. (M.A. entrevista concedida em 13.03.2015 – *grifo nosso*)

Essa fala reafirma as palavras de Freire quando diz que “o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da ‘incapacidade’ do povo, de sua ‘pouca inteligência’, de sua ‘proverbial preguiça’”. (FREIRE, 2011, p. 16). Do mesmo modo, a expectativa em relação à capacidade intelectual do jovem e adulto com distorção série/idade já é depreciativa, percebe-se uma predisposição institucional que antagoniza EJA e qualidade, além de deixar bastante evidente a responsabilização do estudante pelo seu fracasso.

Para o atual coordenador do curso, além da não preparação dos docentes que atuam nessa modalidade, visto que o curso iniciou com professores dando aula como se tivessem dando aula para uma turma que acabou de concluir o 2º grau e estava fazendo um curso técnico, as maiores dificuldades que, em certa medida, explicam os altos índices de evasão e reprovação são:

O estudante com perfil de EJA, dado o seu afastamento dos estudos, tem dificuldades de acompanhar o curso. Em relação aos que já concluíram o ensino médio, eu atribuo à base fraca das escolas públicas e privadas da região. Os estudantes chegam no IFBA, com uma formação de segundo grau muito fraca e têm dificuldade de acompanhar também. (M.H. entrevista concedida em 03.03.2015)

De fato, a qualidade da formação dos estudantes é um fator agravante e, por isso mesmo, um desafio para a escola. Em algum momento, alguém tem que se responsabilizar e chamar para si o compromisso de criar mecanismos capazes de sanar tais deficiências. Não basta responsabilizar os estudantes. Aliás, eles já se reconhecem como “fracos”, reforçar essa visão só reduz ainda mais sua autoestima e os leva a novos fracassos.

Ao criar um curso nessa modalidade, a instituição, com base nos documentos que a regulamentam, já tinha consciência desses desafios e dificuldades, das peculiaridades do público, da sua responsabilidade social e dos compromissos que deve assumir para que a política seja bem sucedida. Criar um curso na modalidade de EJA não é simplesmente disponibilizar salas de aula e docentes “da casa” sem qualquer preparação para atuar nesse segmento, especialmente em se

tratando de um curso de formação técnica e qualificação profissional.

De acordo com o Parecer do CNE/CEB 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e regulamenta o PROEJA,

É importante reiterar, desde o início, que este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semi-presencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos, as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja conseqüente. Estas diretrizes compreendem, pois, a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (art.1º , § 1º da LDB *apud* BRASIL, 2011, p. 04).

Como já visto, as condições de implementação do PROEJA no campus Santo Amaro se deu de forma bastante aligeirada e autocrática. A diretora Protempore na época, talvez por conta de prazos e por outras implicações, não discutiu com a comunidade externa sobre a criação do PROEJA, e muito menos do curso. Fato é que o curso teve início em 2010, sem qualquer preparação, sem plano de curso, sem autorização do CONSUP, enfim, não houve planejamento.

Os docentes, de repente, depararam-se com uma realidade complexa e profissionalmente desconhecida para eles. A pesquisa educacional brasileira há muito estuda a formação e o cotidiano dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos – EJA – e a maioria dos trabalhos aponta justamente para a falta de formação específica dos profissionais que trabalham nessa modalidade de ensino.

Ora, se os profissionais que atuam na educação regular carecem de uma formação específica, visto que toda prática fundamenta-se em determinadas teorias, tanto mais carecem os profissionais que atuam na EJA, cujas especificidades exigem do professor um nível mais elevado e igualmente específico de formação, pois dela depende a sua práxis pedagógica e, conseqüentemente, a aprendizagem e sucesso desses estudantes.

Não se deseja aqui demonizar o profissional, pelo contrário, cabe à instituição fornecer-lhe as condições epistemológicas, metodológicas e teóricas mínimas para exercer suas funções como educador da EJA. Do contrário, por mais boa vontade que se tenha, acaba-se sendo “dador de aulas”, não “educador”. Concordamos com a afirmação de Ramalho; Nuñez e Gauthier quanto a:

O profissionalismo é um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda necessário, mas não suficiente. O professor, além do domínio do conteúdo, precisa conhecer as metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem, os contextos e diversos fatores para que esteja apto a educar. (Ramalho; Nuñez e Gauthier, 2003, p. 53)

A falta dessa formação efetivamente concorre, juntamente com outros fatores, para os altos

índices de reprovação, evasão e repetência. Como afirmam os autores, os professores necessitam de preparo específico para exercerem a função de educadores. A falta dessa formação leva o professor a ser um mero transmissor de conteúdos que, por não desafiar os estudantes, desmotivam-nos porque não os conduzem ao futuro, mas os levam de volta a um passado de memorizações e passividade, de um conhecimento passado que não se relaciona com o seu hoje, com o seu cotidiano nem com a realidade vivida, por isso, sem sentido e sem prazer.

É necessária uma profunda reflexão sobre a formação de professores para atuar na modalidade de EJA. É fundamental que os docentes compreendam e saibam lidar didática, pedagógica e psicologicamente com esses educandos que carregam histórias de fracassos, abandonos e exclusão, mas também trazem consigo ricas experiências, uma cultura, um conhecimento adquirido pelo trabalho e, por isso, possuem estratégias próprias de aprendizagem e de resolução de problemas. Todas essas vivências e conhecimentos podem ser molas propulsoras para uma educação que propicie autonomia e instrumentalize os sujeitos para uma participação autônoma e crítica na sociedade, como bem nos fala Freire (2006).

Levando-se em consideração que 83% dos estudantes já cursaram o Ensino Médio, alguns poucos o nível superior, fica evidente que a educação, de fato, ainda é um dos maiores problemas do país.

A PRPGI – Pró- Reitoria de Graduação e Inovação – do IFBA ofertou, durante os anos de 2006 a 2010, curso de qualificação em EJA em nível de especialização, conforme tabela abaixo:

Tabela 5 - Oferta de Especialização em EJA pela PRPGI-IFBA

ANO	MATRICULADOS	SERVIDORES DO IFBA	DOCENTES	TÉCNICOS ADM.
2006	100	34	21	13
2007	108	7	?	?
2008/9	139	8	3	5
2010	66	5	?	?
TOTAL	413	54	24	18

Fonte: PRPGI-IFBA, março, 2015. Elaboração: Tânia Flores

Dos 413 matriculados, apenas 54 eram servidores da instituição ofertante. Sobre os cargos, nos anos de 2007 e 2010, a PRPGI não pôde informar porque não foi feito esse levantamento à época. A partir de 2011, cessou a oferta, quando, justamente, o campus adere à política. Dos entrevistados no campus, nenhum soube informar se, na época, houve convite aos docentes de Santo Amaro ou como se deu essa divulgação.

Para o ex-coordenador do curso, um dos elementos que contribui para os índices de evasão

e repetência, é o fato de

Nós, enquanto docentes, não temos preparação para trabalhar com o PROEJA. Deveria existir uma metodologia específica, que não existe. Então, o que acontece? Cada um vem e faz o seu trabalho da maneira que acha melhor, e olhe que nem estou falando da discussão de licenciados e não licenciados [...] de modo geral, a instituição não provê essa questão da qualificação. (A.S. entrevista concedida em 03.03.2015)

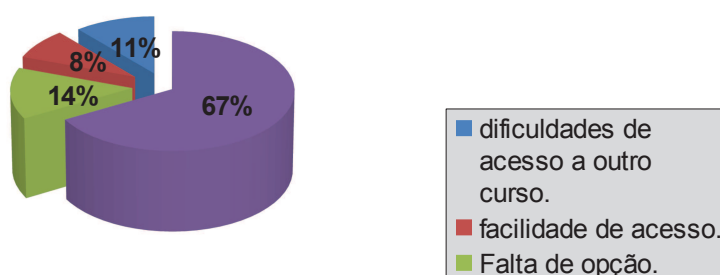
Seguramente este professor não está no singular ao fazer esta constatação que evidencia o despreparo do professor para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. Este indicativo afeta não apenas a evasão e repetência, mas todas as mudanças que se espera do aluno dessa modalidade aqui em pauta. Não basta ingressar em programas dessa natureza, mas permanecer aprendendo e concluir com perspectivas de vida.

De fato, se o estudante reprova em uma disciplina e a repete com o mesmo professor, que dá o mesmo tipo de aula, embasa sua prática na mesma teoria – ou em nenhuma – é simplesmente espontaneísta e reproduz os modelos que teve na sua experiência como aluno, usa a mesma metodologia, os mesmos instrumentos de avaliação, há grandes probabilidades de se chegar ao mesmo resultado. O docente precisa refletir sobre sua prática, responsabilizar-se também pelo sucesso do seu aluno, compreender que a avaliação não pode ser neutra e simplesmente [des]qualificar o estudante, mas é um precioso “*feedback*” fundamental que exige uma tomada de decisão por parte do professor quanto à sua prática pedagógica, seus discursos e concepções, seu fazer, sua ação como educador, sua competência para construir e planejar sequências didáticas que favoreçam o desenvolvimento dos educandos.

A falta de interesse por parte dos estudantes é, comumente, usada para explicar os índices de evasão/reprovação. Entretanto, perguntados por que escolheram o curso Técnico em Segurança do Trabalho nessa modalidade, os estudantes optaram pelas seguintes respostas:

Gráfico 5 – Critérios de opção pelo PROEJA no IFBA em Santo Amaro - BA

PORQUE ESCOLHEU O CURSO DE SEG. DO TRABALHO



Fonte: Formulários preenchidos pelos estudantes. Elaboração: Tânia Flores

A maioria alega identificação com a área. Na atividade de grupo focal, muitos afirmaram

que:

O curso em instituições privadas, além de muito caro, implica um alto custo de deslocamento, visto que, na região, é oferecido apenas em Feira de Santana e Salvador. No IFBA, o curso aumenta a chance de conseguir uma vaga no mercado de trabalho por causa da credibilidade de uma instituição federal de peso, como é o IFBA. (GF, 25.03.14)

Evidente que há casos em que o estudante, por algumas circunstâncias de sua vida pessoal ou por não se identificar com a escola, ou por estar desestimulado por todas as questões de que já tratamos aqui, de fato se desinteressa ou é obrigado a evadir ou abandonar. Mas não é a regra. Os números comprovam que a reprovação no início do curso é realmente um complicador para a permanência.

Outro elemento que compromete o desempenho dos estudantes é a questão da autoestima, do autoconceito. Já chegaram, como disseram, com a visão de que “o IFBA é um bicho de sete cabeças – algo muito complicado, de difícil acesso – ensino de alto nível e muito exigente, instituição muito conceituada” e com a consciência de que são “formados meio avulso” e, ainda, se deparam com discursos depreciativos. No GF, uma fala que nos pareceu muito forte foi:

“Os professores deviam tratar a gente igual (aos demais estudantes). Por que teve um aí que chegou na sala do primeiro módulo e disse: ‘vocês precisam entender que aqui não é o Teodoro Sampaio não’. Só que nós viemos de lá, estamos tentando nos adaptar ao ensino do IFBA.” (GF, 25.03.14)

Teodoro Sampaio é o Colégio público da cidade. Ao depreciá-lo, deprecia-se também o estudante, seu meio, sua condição social, sua capacidade intelectual, enfim, acentua-se ainda mais a sua baixa autoestima e criam-se condições para o fracasso. O estudante não se sente acolhido, e o sentimento de pertencimento fica ainda mais distante. A figura do professor, seu desempenho, sua prática e sua relação com os estudantes e seus discursos produzem sentimentos e emoções que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Outra fala marcante foi “Alguns professores disseram que dar aula pra gente é muito complicado”. Esse discurso possui, conscientemente ou não, a intencionalidade de transferir as dificuldades decorrentes da falta de preparo e formação do professor para os estudantes. Dar aula não é complicado, mas, dar aula ‘para eles,’ sim. Declarações dessa natureza desmotivam os estudantes e são extremamente contraproducentes por reduzir as potencialidades e perspectivas de quem retorna à escola na ânsia de aprender, de se qualificar para melhorar suas condições de vida e de exercício da cidadania, a limitações intelectuais e cognitivas, numa visão determinista, restrita e castradora de qualquer possibilidade de engajamento do estudante.

O balanço das entrevistas aponta para o fato de que os professores não sabem e nem estão preparados para lidar com estudantes da EJA. A “diferença” que caracteriza esse público parece

ser, ainda, concebida ou compreendida como sinal distintivo de inferioridade, não de singularidade. Nessa perspectiva, Cury (2005) observa que a singularidade existencial e o respeito à diversidade cultural contribuem para assegurar uma sociedade fraterna e pluralista. A nossa Constituição ‘cidadã’, de 88, assegura, em vários artigos, a pluralidade de ideias e de manifestações culturais e constitui-se num instrumento legal e legítimo no combate a estereótipos e discriminações.

O autor afirma ainda que “a pluralidade assume a dimensão da diversidade cultural, própria da coexistência de registros diferenciados em nossa formação histórica” (CURY, 2005, p. 33). Portanto, a igualdade pretendida é o reconhecimento da dignidade e dos direitos de todos, inclusive do direito a ser diferente e ser respeitado na sua diferença.

Moysés afirma que “estudos apontam que pessoas com percepções positivas de suas capacidades aproximam-se de tarefas com confiança e alta expectativa de sucesso. Consequentemente, acabam se saindo bem.” (MOYSÉS, 2001, p. 28)

O inverso também pode ocorrer. Esse processo de responsabilização do estudante, de culpabilização por ele ser ‘diferente’, sendo essa diferença tratada como sinônimo de ‘inferioridade’, é uma forma vil de a instituição e alguns docentes se eximirem das suas responsabilidades, do seu papel e função social, das suas falhas e desconhecimento do que seja uma política ‘inclusiva’ e de que a sua matéria-prima é gente, é ser humano em constante e eterna construção na espiral do tempo, na esteira da vida, na escola e fora dela, por isso, pleno de potencialidades.

A organização do espaço físico do campus é outro fator agravante. A licenciatura e o subsequente de eletromecânica (cursos noturnos) têm aulas nas salas ‘de cima’, pavilhão principal, cujas salas são climatizadas com ar condicionado, há um bonito jardim, são dois pavimentos. O terreno possui um desnível de modo que o prédio principal fica no alto e é lá que tudo se concentra: diretoria, sala dos professores, cantina, biblioteca, recepção, Departamento de Ensino, coordenações, etc. Logo próximo à entrada do campus, do lado direito, parte mais baixa do terreno e à frente do prédio principal, há um pavilhão de aulas, cujas salas são muito quentes, não são climatizadas. Há ventiladores que, quando não estão quebrados, são muito barulhentos e atrapalham a aula. É nesse espaço que, desde 2010, funciona o PROEJA.

Mesmo durante os intervalos, raramente se vê esses estudantes fora do pavilhão. Quase nunca merendam na cantina. Em frente ao campus, há uma vendedora de lanches, lugar bem simples, onde se reúnem para lanche.

A segregação é dialética e consiste na interpenetração dos contrários. Ao se sentirem segregados – e não estamos dizendo que haja uma intencionalidade consciente nessa segregação,

mas é assim que se sentem – eles reagem promovendo uma autossegregação, que se pode traduzir pelo fortalecimento dos laços entre os estudantes do PROEJA, que se solidarizam e se unem para resistir à segregação que alegam sofrer e se mantêm distantes dos demais estudantes e dos espaços comuns. Nesse processo, as turmas se ajudam, estabelecem laços. Por isso a dessemestralização concorre para a evasão.

Perguntados como se dá a [com]vivência deles no IFBA, em síntese, declararam:

Nós convivemos e interagimos com nós mesmos, entre nós. Segurança do Trabalho é em último lugar aqui. Em tudo, a licenciatura em primeiro lugar; depois, eletromecânica. Teve um evento mesmo da licenciatura no Teatro Dona Canô. A gente nem sabia, ninguém falou nada. Quando foi na hora de começar a aula, os professores disseram pra todo mundo ir pro teatro. E era pra ir mesmo porque eles iam fazer a chamada lá. Só que não tinha nada a ver com a gente, com nosso curso. Mas tivemos que ir fazer bonito pra licenciatura. (GF, 25.03.14)

Transparece, nas falas dos estudantes, um certo ressentimento em relação à postura da instituição para com eles. No GF, percebemos quanto querem ser ouvidos e como não há, na instituição, espaço para o diálogo, para a oitiva e participação dos estudantes.

Muito forte o depoimento acima e nos leva a tirar algumas lições: importa ampliar e melhorar os espaços de interação de modo que as ocasiões educativas não se percam ou se reduzam a apenas parte dos envolvidos. Se é relevante a importância do diálogo entre os iguais, é igualmente relevante a importância do diálogo entre os professores, gestores e todos os setores institucionais entre si e com os alunos.

O Teatro Dona Canô situa-se num bairro central da cidade, um pouco distante do campus. Os estudantes do PROEJA foram a pé, o campus não disponibilizou transporte, embora conte com uma splinter, um micro-ônibus, um gol e um peugeot, provavelmente porque o 'convite' tenha sido de última hora e não houve tempo hábil para solicitação do transporte.

Abaixo, na primeira fotografia, o palco com os temas do evento; na segunda, ao fundo do teatro, o grupo dos estudantes do PROEJA sendo público de um evento cujos temas lhes são estranhos e não têm qualquer relação com seu curso.

FIGURA 2 – II SELIC – 12.03. 2015



Fonte: <https://www.facebook.com/selic.seminario?fref=ts>

FIGURA 3: II SELIC – Grupo de estudantes do PROEJA ao fundo no Teatro



Fonte: <https://www.facebook.com/selic.seminario?fref=ts>

O referido evento foi o SELIC -Seminário das Licenciaturas em Computação. Segundo relato dos estudantes, faltou público para o evento e, de última hora, foram “arrastados” para o local a fim de que houvesse público.

As relações de poder na escola, quando não são pautadas pelo princípio da igualdade e respeito às diferenças e à diversidade, produzem diferenças que são verdadeiras negações do direito à diferença e, desse modo, cria mecanismos de produção da identidade de pessoas ou grupos cuja diferença deixa de ser uma alteridade para ser uma marca de subalternidade. E é em decorrência dessas relações que uma política inclusiva transmuta-se em excludente.

5.1.2 Conclusão do Curso: uma análise para além dos muros e por trás dos números

Como já visto, a conclusão do curso consiste necessariamente em cursar com aproveitamento os 06 módulos e realizar o estágio curricular de 300 horas ou apresentação e defesa de um TCC – Trabalho de Conclusão de Curso. Só então, o estudante é efetivamente

diplomado e pode obter o registro profissional junto ao MET – Ministério do Trabalho e Emprego – como Técnico em Segurança do Trabalho.

As turmas ingressantes e em condições de conclusão são: a de 2010.1, nesse ano o ingresso foi anual, a de 2011.1 e 2011.2, pois em 2012 o ingresso ocorreu no segundo semestre. O cenário é o seguinte:

Tabela 6 – Turmas em condições de conclusão do curso no PROEJA –IFBA Campus Santo Amaro

Turma	Ingressantes	Evadidos	Pendentes	Concluintes	trancamento /dessestrematização
2010.1	39	14	12	13	0
2011.1	30	13	15	01	01
2011.2	25	13	09	01*	02
TOTAL	94	40	36	15	03

FONTE: CORES –IFBA –Santo Amaro. Elaboração: Tânia Flores

*concluiu em 2014.2

Esse índice de evasão, 42,5%, ocorre majoritariamente no primeiro módulo, especialmente quando o estudante o cursa pela segunda vez em decorrência de reprovação.

Dos 51 estudantes que prosseguem e concluem o 6º módulo, 70,59% não concluíram o curso, ainda não realizaram estágio nem apresentaram TCC até o fechamento desta pesquisa, julho de 2015.

Perguntamos ao ex-coordenador do curso quais as possíveis causas que concorrem para esse atraso.

Existem duas questões que a gente precisa dimensionar: uma é a questão da cadeia de metodologia, porque essa cadeia foi construída se espelhando em eletromecânica subsequente, que só tem Projeto Integrador I, e o estudante já faz o TCC. Em Segurança do Trabalho tem o Projeto Integrador I e II e depois tem o TCC. Houve uma confusão nessa cadeia. O professor que deu O projeto Integrador I era de Eletromecânica, foi convidado e trabalhou como vê o curso dele em eletromecânica, me parece que não foi orientado [...] os estudantes chegaram ao final dessa cadeia e não compreendiam a diferença entre projeto, pesquisa e o trabalho final de conclusão de curso. Dois: Para Projeto Integrador II chamaram um substituto que não entendia a dinâmica do curso, teve problemas com a turma. Quando chegou na disciplina TCC, eu, enquanto coordenador, tive que concluir a disciplina porque não havia mais possibilidade de diálogo entre a turma e ele. O semestre terminou e eles não conseguiram terminar. Três meses depois, as equipes apresentaram o TCC, mas havia várias lacunas e a banca recomendou alguns ajustes. Os orientadores encaminharam esse processo de uma forma que não considero adequada. (A.S. entrevista concedida em 03.03.2015)

Essa fala demonstra o quanto a falta de formação docente impacta no processo de aprendizagem dos estudantes e como a instituição não se preparou para oferecer um curso realmente de qualidade, como previsto no Plano de Curso. Após duas disciplinas tão importantes

para a formação dos estudantes, eles chegam ao final do curso sem compreender bem a distinção nem o encadeamento lógico entre projeto, pesquisa e TCC. Estamos falando de 66,6% dos estudantes que chegaram ao último módulo e não conseguiram ainda concluir o curso. Uns por não terem conseguido elaborar o TCC; outros, por conta da dificuldade em fazer os “ajustes” sugeridos pelas bancas.

Fato é que duas disciplinas tão importantes e decisivas para a formação acadêmica dos estudantes foram ministradas por pessoas despreparadas para lidar com esse público. Fez-se um “arranjo”, um simulacro, um faz de conta que concorre, mais uma vez, para a culpabilização dos estudantes, para acentuar neles o sentimento de incapacidade. Após 3 anos e meio, 4 anos ou mais, desde que ingressaram no IFBA, eles ainda não são técnicos em Segurança do Trabalho.

Para Charlot,

Educação é um movimento de quem se educa; ninguém pode aprender em vez do outro. Entretanto, esse movimento interno só é possível pela ação externa de quem educa [...] Não há movimento interno sem pressão ou oferta externa – válida quando permite a cada um se desenvolver. (CHARLOT, 2012, p. 230)

Logo, se a ação externa não é pautada por princípios e metodologias que objetivem possibilitar aos estudantes condições de desenvolver as competências necessárias, de se desenvolverem intelectualmente e encontrar prazer nisso, ela não é uma ação educadora, não humaniza, não emancipa, não faz sentido para o aprendente, portanto, não é válida.

Paulo Freire vai além afirmando que

Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a. Isto é, precisamente, o que a “educação bancária”* não estimula. Pelo contrário, sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua “disciplina” é a disciplina para a ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade. (FREIRE, 1981, p. 8)

Uma interessante e desconcertante ilustração da educação e dos sentidos da ação externa do professor nos é apresentada por Antônio Cícero de Sousa, conhecido como Ciço, lavrador de sítio no sul de Minas Gerais, durante uma entrevista com o pesquisador e autor Carlos Rodrigues Brandão.

... Agora, o senhor chega e pergunta: “Ciço, o que que é educação?” Tá certo. Tá bom. O que que eu penso, eu digo. Então veja, o senhor fala: “Educação”; daí eu falo: “educação”. A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: “Educação”. Mas então eu pergunto pro senhor: É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?” Aí eu digo: “Não”. Eu digo pro senhor desse jeito: “Não, não é”. Eu penso que não. Educação... quando o senhor chega e diz “educação”, vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou

quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado; livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali. Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso por aqui. [...]

Tem uma educação que vira o destino do homem, não vira? Ele entra ali com um destino e sai com outro. [...] Parece que essa educação que foi a sua tem uma força que tá nela e não tá. [...] A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo? Não é assim mesmo? A professora da escola dos seus meninos pode até ser uma vizinha sua, uma parente, até uma irmã, não pode? Agora, e a dos meus meninos? Porque mesmo nessas escolinhas de roça, de beira de caminho, conforme é a deles, mesmo quando a professorinha é uma gente daqui, o saber dela, o saberzinho dos meninos, não é. [...] Então, “educação”. É por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. E a minha? Que a gente aprende mesmo, pros usos da roça, é na roça. É ali mesmo: um filho com o pai, uma filha com a mãe, com uma avó. Os meninos vendo os mais velhos trabalhando. [...] Então que podia ser um tipo duma educação até fora da escola, sala. Que fosse assim dum jeito misturado com o-de-todo-dia da vida da gente daqui. Que podia ser um modo desses de juntar saber com saber e clarear os assuntos que a gente sente, mas não sabe. Isso? (...)Exemplo assim, como a gente falava, de começar pelas coisas que o povo já sabe, já faz de seu: as idéias, os assuntos. [...] eu penso que muita gente vinha ajudar, desde que a gente tivesse como acreditar que era uma coisa que tivesse valia mesmo. Uma que a gente junto pudesse fazer e tirar todo o proveito. Pra toda gente saber de novo o que já sabe, mas pensa que não. Parece que nisso tem se segredo que a escola não conhece. (BRANDÃO, 1984, p. 7-10)

Em sua simplicidade, “Ciço” faz uma análise realmente desconcertante da educação mediante o confronto entre a educação no meio urbano e a educação no meio rural e revela a insustentável prática dos professores que não consideram os saberes e os contextos de vida dos estudantes, que não buscam estabelecer relação entre teoria e prática, entre o saber abstrato e os saberes e experiências concretas dos educandos, das coisas de seu mundo. Daquilo que ensinam, as explicações atêm-se ao plano da abstração conceitual.

E é exatamente isso que Ciço critica quando diz que um saber sem sentido para o público que prestigia aquele saber de nada ou quase nada vale; diz, portanto, que os saberes que a escola oferece não privilegiam o essencial e se perde no secundário. E adverte, indagando: “tem uma educação que vira o destino do homem, não vira? ”

É nessa educação que acreditamos, Ciço, e é essa crença que nos move e sustenta nossa luta, que nos faz querer “virar” o destino do homem respeitando sua história, sua cultura, seu contexto de vida, ampliando o horizonte da sua autonomia.

Charlot observa que “Só aprende quem estuda, mas só estuda quem encontra um sentido na situação e na escola”. (CHARLOT, 2012, p. 230)

Se o estudante não consegue encontrar sentido na escola nem em aprender aquilo que o professor explica – porque simplesmente não percebe como utilizar aquele saber nas atividades do seu dia a dia – para que estudar? A escola não faz sentido para ele.

Essa falta de sentido pode ser a explicação para o fato de os estudantes do PROEJA chegarem ao final do curso sem compreender bem a distinção entre projeto, pesquisa e TCC e, por isso, cerca de 70,59% dos que concluíram os módulos não conseguiram concluir o curso justamente por causa do TCC. Segundo o ex-coordenador, dos 29,41% “que conseguiram concluir o curso integralmente, a maioria optou pelo Estágio curricular”. Alguns com atrasos por conta de algumas reprovações, como é o caso do único concluinte da turma 2011.2 que, após duas reprovações, atrasou o curso, mas concluiu em 2014.2, fez o estágio durante o 6º módulo e obteve aproveitamento, mas foi aprovado pelo conselho de curso por não haver alcançado a média em uma disciplina. Como não existem registros sobre o nível de escolaridade desses concluintes quando entraram no PROEJA, ao que parece, este é o único concluinte com perfil de EJA.

Os demais optam pelo TCC porque, como o estágio é curricular, não é remunerado, e na cidade há poucas possibilidades. Na região, há muitas empresas, entretanto, o custo acaba ficando muito alto para o estudante, que não recebe nenhuma ajuda de custo da instituição para a realização do estágio. A conclusão do curso, portanto, nessas circunstâncias, transforma-se num sério impedimento para o êxito da política, para além dos demais problemas já explicitados.

Diante dos dados levantados e considerando o que estabelece o Documento Base no item “5.1 Coordenação geral”,

A coordenação geral do Programa caberá à SETEC/MEC, que coordenará o processo de implementação, execução e avaliação. A SETEC poderá, a seu critério, organizar um núcleo gestor, a ser composto com representantes das Secretarias do MEC, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES – e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (BRASIL, 2007, p. 61)

Entramos em contato com a SETEC, via correio eletrônico, buscando esclarecimentos sobre *se e de que maneira* a política estava sendo avaliada e quais os resultados; se havia dados sobre a rede federal, especialmente sobre o IFBA. Obtivemos resposta no dia 14 de maio de 2015, via correio eletrônico – vide anexo 4 - cujo teor, em síntese, em relação aos nossos questionamentos, foi:

Nas ações estratégicas da SETEC está contemplado o PROEJA. As estratégias de avaliação e acompanhamento estão sendo revistas. Houve em 2007, a ação da Inserção Contributiva: que foi um projeto de inserção contributiva da SETEC para superação da evasão nos cursos PROEJA da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A coleta e sistematização deste material possibilitou à SETEC ter um panorama geral dos cursos PROEJA em desenvolvimento na Rede federal, diagnosticando o número total de estudantes matriculados, número

e áreas dos cursos ofertados, bem como o número de instituições que até então ofereciam cursos PROEJA. Mas tal projeto foi reavaliado pelas ações estratégicas da SETEC. O INEP não trabalha com avaliação específica de programas e, de acordo com a área técnica consultada, não possuímos dados sobre o PROEJA. A avaliação sobre o tema, realizada pelo instituto (INEP) é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. (Equipe PROEJA/SETEC/MEC, 14 de maio de 2015) (grifo nosso)

O nosso intento era averiguar se o monitoramento e avaliação da política estavam realmente acontecendo, como estabelece o Documento Base, e esperávamos obter dados sobre o IFBA e demais institutos, a fim de conferir se a realidade detectada se replica na Bahia e em outros estados. Entretanto, o que conseguimos, de fato, foi detectar que também esta importante etapa da política não está sendo cumprida em nível nacional pelos órgãos encarregados de fazê-lo. Constatamos que, de acordo com a análise dos dados coletados, falta, nesta política, o respeito ao cumprimento de etapas decisivas para que ela realmente se efetive, além da falta de empenho em atingir os objetivos propostos, bem como resistência em incluir os excluídos, por falta de preparo para lidar com a realidade da EJA.

Se há equívocos e desvios por parte do IFBA no modo de executar a política, há, por parte do Estado, negligência em relação à própria intenção de saldar essa dívida histórica para com os excluídos e marginalizados que compõem o público da EJA. Retomamos aqui o que sabiamente afirma Rua (1998) quando diz que uma decisão em política pública traduz intenções para a resolução de um problema demandado pela sociedade. Essas intenções materializam-se através de determinações legais, todavia, essas determinações não são garantias de ação e nem de que a demanda seja efetivamente atendida.

CONCLUSÕES

Eu Só Peço A Deus –Sólo le pido a Dios

*Eu só peço a Deus
Que a dor não me seja indiferente
Que a seca morte não me encontre um dia
Vazio e solitário sem ter feito o suficiente.*

León Gieco

A política pública PROEJA, no campo do direito, conforme proposta em seu Documento Base e demais instrumentos legais que a regulamentam, representa um avanço e conquista no que tange à inclusão dessa parcela da população vítima das desigualdades sociais do país, que se vê excluída do sistema educacional e da qualificação profissional para o trabalho, para a cidadania e para a inclusão social. No campo factual, porém, sua execução, em que pesem as contradições e uma teia de falhas e desafios presentes, representa uma nova forma de exclusão.

Após o longo processo histórico de lutas por reconhecimento dos direitos desses brasileiros, o PROEJA surge com o objetivo de possibilitar aos excluídos o acesso à educação básica pública e de qualidade, com qualificação e profissionalização técnica, como condição de reparação de direitos com vistas à transformação de sua realidade social, econômica e política. Todavia, para a consolidação dos avanços e direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, pela LDB nº 9394/96, pelo Decreto nº 5.840/2006, pela Resolução CNE/CEB Nº 1/2000, pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e pelo próprio Documento Base do PROEJA, é necessário muito mais que salas de aula, que professores ‘disponíveis’ e um Plano de Curso esboçado num papel e aprovado pelo Conselho Superior – CONSUP.

As etapas de implantação de uma política pública requerem muito mais que “decisão de um gestor”, ainda que tal decisão seja norteada pelas boas intenções por parte da ex-diretora, que conhece a realidade dos pobres e negros no Brasil, que superou o ciclo da pobreza através da educação e que sempre se sensibilizou com a carência da comunidade de Santo Amaro e seu entorno.

A implantação de uma política pública consiste em criar as condições mínimas necessárias com vistas ao cumprimento dos seus objetivos e finalidades. A instituição proponente da adesão à política tem o compromisso de responsabilizar-se pelo seu processo de implementação, em consonância com a comunidade externa. O IFBA não é uma ilha, está inserido num espaço social com o qual precisa interagir e dialogar.

A comunidade interna também necessita participar do processo, compreender as propostas,

os meios, os objetivos, afinal, todos são sujeitos sociais e, para bem desempenhar seus papéis, é necessário que sejam qualificados, teórica e metodologicamente, que conheçam o enredo e suas funções dentro dele a fim de que possam abraçar a causa da educação, não por sacerdócio ou boa vontade, mas por serem profissional e tecnicamente preparados.

A execução de uma política consiste nas ações concretas que a transpõem do papel e a materializam a partir do cumprimento dos preceitos legais, da clara compreensão da sua relevância não apenas para o público-alvo, mas para toda a sociedade e para o país, que investe recursos públicos na implementação e execução de políticas públicas que, melhorando as condições de vida das pessoas, especialmente das mais carentes, promove o desenvolvimento da nação e melhora a qualidade de vida da sua gente .

Para atingir esse objetivo maior, a política precisa ser acompanhada e permanentemente avaliada a fim de se identificar falhas, desvios, contradições e equívocos que possam conduzi-la ao sentido oposto dos seus objetivos. Esse monitoramento possibilita ajustes necessários e revela o nível de comprometimento da instituição e do Estado para com a política, para com a comunidade, para com a educação e para a concretização do ideal democrático de uma sociedade justa e igualitária.

Embora a presente pesquisa seja singular por ser um recorte da realidade, a particularidade do momento histórico em que a política foi concebida e o modo com está sendo executada nos permitem uma compreensão global do fenômeno em seu desenvolvimento, bem como apreender a totalidade da qual a problemática levantada faz parte.

Até 2013, quatro campi ofertavam cursos nessa modalidade. Entretanto, dois deles já encerraram a oferta. O de Santo Amaro já formou comissão para discutir o futuro do curso e da modalidade. O de Salvador ainda mantém o curso de saneamento em parceria com a prefeitura, segundo nos informou a Pró-Reitora. Ou seja, em vez da ampliação de número de vagas, 10% de todas as vagas dos campi, conforme determina o decreto 5.840/2006, ocorre justamente o inverso, sob a alegação de que: “não há público”.

Os indicadores do PNUD contrariam tal alegação. O grande problema é o acesso desse público à informação sobre a oferta dessa modalidade. Falta comunicação entre o IFBA e a comunidade, falta campanha, divulgação, esforço no sentido de buscar esse público e informá-lo de que a instituição oferece um programa especificamente para ele. Falta envolvimento institucional no sentido de compreender a importância social da política para a promoção e construção de uma sociedade menos desigual e com oportunidades para todos.

Normalmente, numa cidade de pequeno porte como Santo Amaro, em que a maioria das pessoas se conhece, a propaganda ‘boca a boca’ é de uma eficiência surpreendente, tanto a positiva

quanto a negativa. Como, desde a primeira turma, os ingressantes no Curso Técnico em Segurança do Trabalho, modalidade PROEJA no IFBA campus Santo Amaro possuem um perfil distante do traçado pela política, vivem e trabalham na cidade, divulgam suas impressões sobre o curso, sobre o IFBA, sobre a exigência e o nível do ensino, sobre os conflitos, insucessos e desconfortos, essa é a visão que ganha corpo no imaginário social: “O IFBA é um bicho de sete cabeças”!

O primeiro entrave para os candidatos da EJA já é o acesso à informação. O segundo são os editais e o processo de inscrição que, por não delinearem claramente o público-alvo, possibilita que qualquer interessado se sinta contemplado e se inscreva. O terceiro é o próprio processo de seleção, aplicação das provas, atualmente a redação.

Ao adentrar o espaço físico do IFBA, local de prova, os sujeitos da EJA já se apavoram ao constatar que seus concorrentes são jovens recém-saídos do Ensino Médio, alguns profissionais já conhecidos na cidade e entorno, a professora da escolinha, o funcionário da Penha Papéis, da refinaria Landulfo Alves, etc. Segundo a Pró-Reitora, “os editais não podem ser restritivos”. Entretanto, os de outros institutos não são apenas restritivos, são também enfáticos. Assim como a política de cotas nas universidades é restritiva, visto que quem não cursou a educação básica em escolas públicas ‘não pode’ concorrer pelas vagas para cotistas, do mesmo modo, o PROEJA é uma política destinada a um público específico, por isso ‘tem que ser restritiva’ também.

Contraditoriamente, a prova de redação do processo seletivo, com peso seis, e numa concorrência igual entre ‘diferentes’, não apenas é restritiva, mas é também provocadora de resultados arbitrários e contra a própria natureza da política.

Da última etapa do processo seletivo, entrevista com as assistentes sociais e pedagogas do campus, cujo objetivo é a definição do perfil socioeconômico e pedagógico do candidato, participam ‘apenas’ os aprovados na redação – nesse caso, institucionalmente, a restrição é legal – e o peso da nota atribuída é 0,6. Nega-se aqui a inclusão em favor da exclusão, da manutenção do *status quo*.

Nesta perspectiva, com base nos dados, consideramos que a execução do PROEJA no IFBA campus Santo Amaro apresenta sérias incoerências em relação à proposta da política bem como em relação a todos os dispositivos legais que a regulamentam e, desse modo, inviabiliza a concretização de suas finalidades, objetivos e função social no que tange à superação da exclusão e das desigualdades sociais, visto que não inclui o grupo ao qual a política se destina. O público que ingressa não é o pretendido pela política e, mesmo esse “outro” público contemplado enfrenta sérias dificuldades em permanecer e concluir o curso. Os altos índices de reprovação e evasão, bem como o baixo índice de conclusão são uma denúncia dessa realidade.

Ao avaliar o desempenho do PROEJA no IFBA Campus Santo Amaro, considerando, como

demonstrado ao longo deste trabalho, que a política de inclusão, tal como vem sendo executada, não combate a exclusão, antes a perpetua, podemos afirmar que ela se torna contraditória por ser uma política pretensamente inclusiva e que finda por ser excludente.

Embora a contradição seja inerente à sociedade, reconhecê-la e identificar seus impactos na vida das pessoas, especialmente daquelas com as quais Estado e sociedade têm tão grande dívida social, é o caminho na direção de formular e materializar uma nova forma de execução da política ou, mesmo, formular uma nova política que esteja comprometida com a inclusão social em todas as instâncias, no contexto de um projeto de sociedade justa, igualitária e solidária.

A descontinuidade do percurso escolar é a primeira negação de direitos desse grande contingente de brasileiros que compõe o público da EJA. Essa negação, embora seja externa ao fenômeno educativo, mas fruto de uma exclusão inerente ao processo capitalista de desenvolvimento, por longo período da nossa história, foi ignorada ou tratada através de arranjos focais e temporários, e a EJA, colocada em posição de inferioridade.

A política pública PROEJA surge como reconhecimento dessa histórica negação e, ao mesmo tempo, apresenta-se como instrumento de superação das diferentes formas de preconceito, exclusão e discriminação que, ao longo da história, marginalizou o público da EJA. Constitui-se, portanto, ao menos em tese, numa política inclusiva, voltada para esses brasileiros que tiveram negados seus direitos à educação, à qualificação profissional e formação para exercer sua cidadania no mundo do trabalho.

O acesso à educação impõe-se como prioridade pois, poucos jovens, especialmente com baixa escolarização, conseguem inserir-se no mercado de trabalho formal; a maioria atua no setor informal da economia, com baixos níveis de exigência educacional, caracterizado pela ausência dos direitos trabalhistas, além da precariedade salarial e das condições de trabalho. Nas áreas rurais, essa realidade assume ainda proporções de maior precariedade e exclusão dos direitos.

O êxito de uma política é diretamente proporcional ao seu processo de implementação, execução, monitoramento e avaliação. Se uma dessas etapas é mal executada ou queimada; se os agentes sociais envolvidos não assumem o compromisso de seguir e fazer cumprir seus preceitos legais com vistas a atingir os objetivos; se a sociedade não participar desde o processo de formulação das políticas até sua execução e avaliação, elas, não apenas não consubstanciam seus objetivos, constituem-se, ao contrário, numa simples utopia, numa nova exclusão, e esta ainda mais perversa e cruel, por já não ser a mesma exclusão inicial, cunhada no seio social, externa à política, mas resultado dela.

Para combater a exclusão educacional não basta o Poder Público apenas criar políticas e programas. É fundamental que assegure que os mesmos contribuam para o alcance de suas metas.

É necessário acompanhamento, monitoração e avaliação em todo o processo de implementação e execução. A política foi criada em 2005 e, até o momento, a SETEC e o MEC encarregados de monitorar e avaliar a política, conforme previsto no Documento Base, declaram ‘não possuir dados sobre o PROEJA’. Se, por um lado, seguindo o princípio democrático da descentralização, o Estado delega às instituições proponentes a responsabilidade pela execução da política com vistas a atingir os objetivos propostos, por outro, falha ao não acompanhar e avaliar o processo e deixar a política à deriva no mar de espontaneísmo e opções políticas das instituições nem sempre preparadas para lidar com a realidade e singularidades da EJA, o quê, necessariamente, implica na negação da inclusão.

O Estado mostra-se muito competente na criação das políticas, programas, projetos e na produção dos dispositivos legais que os regulamentam, entretanto, transfere a outrem a responsabilidade pela execução e não se responsabiliza por todo o processo, não avalia, não acompanha, não possui dados, desconhece os resultados, ignora os (des)caminhos. Este é mais um fator que inviabiliza a inclusão pretendida. Isso, considerando que a política foi pensada realmente para combater a exclusão e não para compor plataforma eleitoral do governo com o intuito de manutenção do poder mediante a ilusão de inclusão.

Considerando o perfil dos ingressantes e a sua trajetória educacional, retratada na atividade do Grupo Focal, embora quase todos já tenham completado os ciclos da Educação Básica, eles se veem e se identificam como público da EJA. Suas grandes dificuldades de aprendizagem atribuem à sua formação anterior, que consideram fraca. De acordo com o balanço das entrevistas e observações, pude perceber que, de fato, possuem grandes lacunas e deficiências. A leitura e escrita, por exemplo, em relação à codificação e à decodificação, é um grande problema, mas a compreensão de textos relativamente simples é um grande desafio.

Como professora de Língua Portuguesa e Redação do 1º ao 3º módulo do curso, apresentei para as turmas uma lista de romances para que cada um escolhesse qual desejava ler para discussão e realização de seminário. Surpreendentemente, muitos alunos afirmaram ter lido um livro pela primeira vez. Outros alegaram não ter gostado da atividade porque ler é muito chato e cansa, leram apenas parte da obra. Outros, ainda, disseram não entender nada porque as palavras eram muito difíceis, nem parecia português e leram quase nada.

Relatos de colegas, durante as reuniões de conselho, também revelam lacunas nas demais áreas do conhecimento. O professor de matemática, por exemplo, disse ter que dar aulas sobre operações com números decimais e negativos a fim de que os estudantes tivessem uma base mínima para acompanhar os conteúdos da disciplina no curso.

No grupo focal, houve muitas declarações sobre a necessidade de repetir o Ensino Médio

no IFBA, com formação e qualificação profissional, porque o ensino é bom e prepara para o mercado de trabalho e para concursos. Por essa razão, optaram pelo PROEJA.

Na modalidade subsequente, adequada para eles, o IFBA Campus Santo Amaro oferece apenas o curso de eletromecânica noturno e são poucas vagas (13 por semestre em 2014). Por isso, buscam no PROEJA uma possibilidade de formação, já que poucos se identificam com a área de eletromecânica e a concorrência é muito grande, além de um processo seletivo de nível bem mais exigente.

Nesse sentido, a política inclui – ainda que precariamente – um público que está igualmente excluído, e essa exclusão é construída dentro do sistema educacional, consequência da crise pela qual passa a escola pública brasileira de que nos dão conta as avaliações externas como Saeb e Prova Brasil cujos resultados têm sido insatisfatórios.

O governo atribui aos professores a culpa pela má qualidade do ensino e não consegue ou não lhe é conveniente perceber o verdadeiro problema, antes busca solucioná-lo com projetos e programas, receitas prontas e acabadas, alega que o problema está na formação dos professores e procura se eximir da responsabilidade. Se for certo que há professores despreparados, é certo, igualmente que as causas de uma formação questionável não se encerram nos professores.

O professor, por um lado, vê-se desvalorizado e desrespeitado como profissional, tanto por parte dos governantes quanto da sociedade, os quais lhe cobram sacerdócio e inesgotável força de vontade para resolver os problemas da educação. A miopia dos governantes e legisladores não lhes permite compreender que os problemas da educação são problemas políticos, sociais e culturais. Vários são os fatores que levam o aluno a um déficit de aprendizagem: o modelo arquitetônico prisional das escolas públicas brasileiras, que Foucault (2001) denomina de arquitetura de esquadramento, da disciplina e do controle. Segundo este autor, esse modelo tem um único objetivo: exercer o controle sobre os indivíduos para que sejam seres dóceis e serviçais ao mercado de trabalho. O sistema educacional reflete as contradições da própria sociedade. Segundo o filósofo Michel Aires de Souza, embora o Brasil seja uma das dez maiores economias do mundo, em indicadores sociais ela está ao lado de Botsuana e Moçambique; 60% dos trabalhadores no Brasil ganham até um salário mínimo; 50% das riquezas concentram-se nas mãos de 10% da população que ganha mais de dez salários²⁴.

Tais contradições, acrescidas de uma política salarial de [des]valorização do professor, de imposições de políticas pedagógicas além do descaso e desrespeito para com esse profissional têm sérios reflexos na educação, que continua a produzir exclusão e marginalização, especialmente das

²⁴<https://filosofonet.wordpress.com/2009/07/19/afinal-qual-e-o-problema-da-educacao/>

camadas mais carentes da população.

Desse modo, embora o público atendido pelo PROEJA já tenha concluído o Ensino Médio, os dados comprovam que a permanência e conclusão desses estudantes é um grande problema. De acordo com os dados expostos neste estudo, dos 94 que ingressaram entre 2010 e 2011, 42,5% evadiram. Somente 15 dos 54 que permaneceram concluíram o curso de 2010 a 2014, e há confirmação de que apenas um desses 15 concluintes é público da EJA.

Os dados comprovam que a política na instituição e campus estudados não alcançou eficiência nem eficácia e não cumpre os objetivos propostos no Documento-Base, nem atende às expectativas de professores, alunos e da comunidade.

É preciso reconhecer, porém, que, embora o processo de negação de direitos do público da EJA seja conservado, ainda que em menor medida, houve mudanças significativas – mas não suficientes – quanto ao reconhecimento desses direitos e criação de mecanismos legais para assegurá-los. A operacionalização desses mecanismos é que vem se dando dentro de limites muito estreitos, determinados, fundamentalmente, pelas condições estruturais de desenvolvimento da sociedade brasileira.

Esta pesquisa buscou ir além de desvelar conflitos, evidenciar falhas na execução da política ou fazer apenas uma análise crítica e descritiva da realidade estudada. O interesse maior é de, através das reflexões propostas, levantar a discussão sobre a realidade do PROEJA e, de algum modo, produzir transformações significativas no sentido de corrigir os equívocos e desvios para que a inclusão ultrapasse os limites das propostas e/ou promessas. Urge valorizar esse segmento populacional contemplado pela política, pois a inclusão educacional amplia as condições de produção das riquezas materiais e culturas locais, proporcionando trabalho e qualidade de vida e todos os demais direitos propostos – mas não concretizados - pelo Estatuto da Juventude: lazer, saúde, educação, etc.

Com este intuito, estivemos trabalhando na coleta de dados, frequentando o campus, fazendo observações, conversando com os coordenadores, com a direção e estudantes desde abril/2014. Acreditamos que algumas discussões geraram alguns resultados. Durante a entrevista com a Pró-reitora, no dia 17.03.2015, ela assegurou que realizaria discussões com todos os campi, num grande encontro que deveria acontecer em abril ou maio de 2015, e afirmou que o IFBA terá que traçar ações para ofertar o PROEJA já para 2016 (ampliar a oferta). Sobre a possibilidade de o Campus de Santo Amaro extinguir o PROEJA, ela afirmou que pode ser que Segurança do Trabalho não seja um curso para essa modalidade, que uma coisa é mudar a modalidade do curso, outra é acabar o PROEJA, que todas essas questões serão discutidas neste encontro.

O referido encontro não ocorreu por conta de uma greve dos servidores do IFBA, cuja duração foi do início de maio até meados de agosto/2015. A Pró-reitora de Ensino informou-nos que agendará uma nova data e lançou o convite para que o presente trabalho seja apresentado neste evento. Se a nossa pesquisa surtir o efeito de uma discussão institucional sobre o PROEJA no IFBA, ela já terá cumprido seu papel: trazer elementos que provoquem transformação da realidade estudada que, por certo, não ocorrerá de imediato nem em curto prazo; entretanto, uma discussão institucional sobre o PROEJA já é um passo extremamente importante na direção de tal transformação, ao menos na direção de evitar “Que a seca morte me encontre um dia/ Vazio e solitário sem ter feito o suficiente”, e o suficiente na educação brasileira, especialmente no PROEJA, é ainda uma das grandes utopias a se perseguir. Por conseguinte, a dor dos excluídos não nos pode ser indiferente, como bem alerta o trecho da música de Léon Gieco, belamente interpretada por Mercedes Sosa.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do Estado e políticas educacionais**: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 75, Agosto/2001.

_____. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. São Paulo : PUC/SP, jan. 2000, 314p. (Tese de Doutorado).

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades**: a procura de novos significados. Revista de Ciência da Educação Centro de estudos Educação e Sociedade-nº 113, vol. 31. São Paulo: Cedes, out-dez. de 2010. P 1381-1416.

_____. **Educação de jovens e adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **A educação de jovens e adultos na nova LDB**. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Rio de Janeiro, 1991. Anais. Rio de Janeiro, mimeo.

BRANDÃO, Zaia et alii. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1983.

BRANDÃO, Zaia. **A Intelligentsia educacional**-Um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/EDUSF, 1999.

BRASIL,. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em cinco de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. **Emenda Constitucional nº.14/1996**. Disponível em: www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/471/112 acesso

em: maio e 2015

_____. Lei 9424/96 | Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://presrepública.jusbrasil.com.br/legislacao/129012/lei-9424-96> acesso em: maio de 2015.

_____. **Lei nº 11.741/2008**, de 16 de julho de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm Acesso em maio de 2015.

_____. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005 . Disponível em : http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec_5478.pdf acesso em: maio de 2015.

Acesso em março de 2015.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base. 2007.

BRANDÃO, Carlos R. **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 7-10.

BULOS, Uadi Lammego. **Constituição Federal anotada**. São Paulo: Saraiva, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Pressupostos e exigências para uma prática pedagógica “emancipatória” na contemporaneidade**. IN: Educação e contemporaneidade. Revista FAEBA, vol. 21, número 37 – jan/jun 2012. Pgs. 219-226.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**. Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, vol.35, nº 124, São Paulo, jan/abr 2005.

_____. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.

DI PIERRO, M. C. **O financiamento público da educação básica de jovens e adultos**. Trabalho apresentado à Sessão Especial “Financiamento da educação: análises e perspectivas” na 25a Reunião Anual na ANPED (Caxambu, MG: 30 de setembro 2002).

_____. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação,**

desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf> Acesso Março de 2015.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FILHO, José Camilo dos Santos & GAMBOA, Silvio Sanches (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009 –(Coleção Questões de Nossa Época; v.42)

FILHO, José Almeida. **Políticas públicas e Educação**. Disponível em: <http://politicaspUBLICASEeducacao.blogspot.com.br/2012/05/frase-e-fotografia-do-escritor-pedro.html> . Acesso em 15.02.2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Editora Vozes, São Paulo 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática Educativa**, 33ª Edição, São Paulo, Paz e Terra S/A, 2006.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado & sociedade**. São Paulo: Pontes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a construção democrática no Brasil**: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: *Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, Jose E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Teoria Prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos** :Teoria, Prática e Proposta. 8. ed. São Paulo 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GAMBOA. S. S. **Quantidade-Qualidade**: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009. pp. 84-110.

HOLANDA, Antônio Nilson Craveiro. **Avaliação de políticas públicas** : conceitos básicos, o caso do ProInfo e a experiência brasileira VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31 Oct. 2003, Disponível em: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0047614.pdf> acesso em: 17/07/2015

LIMA, Wagner Gonçalves. **Política pública**: discussão de conceitos. Interface. Porto Nacional (TO), out/2012, edição número 05,pgs. 49 a 54. Disponível em: <http://www.revista.uft.edu.br> . Acesso em 17/07/2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar)

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros**. Depto de Educação Especial do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual São Paulo (UNESP), Marília, SP. 2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf> ; acesso em 16.07.14

MARX, Karl. **O Capital**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1

MORAES Karine Nunes de. **Qualidade da educação**: acesso e permanência. Revista Salto para o Futuro – TV Escola, 2013. Disponível em: http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/15472816_QualidadeDaEducacao.pdf

MOYSÉS, K. M. M. **A autoestima se constrói passo a passo**. Campinas: Papirus, 2011.

MUGNOL, Márcio; GISI, Maria Lourdes. **Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**: Os resultados do PROUNI. IX ANPED SUL 2012, 29/07 a 01/08/2012. Caxias do Sul – RS. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2022/970> acesso em 17.07.2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de Estado: relexões sobre a atual agenda educacional brasileira.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: maio/2015.

OLIVEIRA, Ramon de. **Políticas do ensino médio e da educação profissional no Brasil – anos 90: subordinação e retrocesso educacional.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: Edições Loyola. 1983.

_____. **História da educação popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. 6ª edição. São Paulo, Editora Loyola, 2003.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre a educação de adultos.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

PNUD.<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil/santo-amaro>

POCHMANN, M.; AMORIN, R. (orgs). (2003). **Atlas da exclusão social no Brasil.** São Paulo: Cortez.

PRUDENTE, Lorena Fernandes Almeida. **Direito à Cidadania: uma construção da indignação humana.** Revista Sociologia Jurídica nº 05, julho-dezembro 2007. Disponível em: <http://www.sociologiajuridica.net.br/numero-5/241-direito-a-cidadania-uma-construcao-da-indignacao-humana-lorena-fernandes-almeida-prudente>.

NUNES, César; ROMÃO, Eliana; et. al. (Org.). **A educação brasileira, as novas diretrizes curriculares e a formação de professores.** IN: Educação, docência e memória: desa(fios) para a formação de professores. Campinas, SP, Librum Editora, 2013.

ROMÃO, Telma; ROMÃO, Eliana. **O adulto culto e letrado da EJA: retrato de si em**

narrativas. IN: Educação, docência e memória: desa(fios) para a formação de professores. Anexo 01
Campinas, SP, Librum Editora, 2013.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2009. 130 p.

_____. **Análise de Políticas Públicas:** Conceitos Básicos. In: RUA, Maria das Graças; VALADÃO, Maria Izabel. O Estudo da Política : Temas Seleccionados. Brasília: Paralelo 15, 1998

SANTOS, B. de S.(1995). Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos. (On line). Disponível: <http://www.dhi.uem.br>

SARAVIA, Enrique. FERRAREZI, Elisabete. (orgs.) **Políticas públicas.** V I. Brasília: ENAP, 2006.

SAWAIA, B. (2001). **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão.** In: _____. (org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.* Petrópolis: Vozes.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas :** Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010. 133 p.

SHIROMA, E. MORAES; M.C.M ,EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUZA, C. **Políticas Públicas:** uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n.16, p. 20-45, jul./dez., 2006.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2009.

WANDERLEY, M.B. (2001). **Refletindo sobre a noção de exclusão.** In: SAWAIA. B. (org) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.* Petrópolis: Vozes.

WEISS, Carol. **Evaluation,** 2. edition, Prentice-Hall, New Jersey,1998.

ANEXOS

Anexo 01



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
CONSELHO SUPERIOR - CONSUP**

RESOLUÇÃO Nº 64 DE 02 DE SETEMBRO DE 2011

A PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA – CONSUP/IFBA, no uso de suas atribuições legais e, considerando o que foi deliberado na Reunião do CONSUP, realizada em 31/08/2011, quando da apreciação do Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Segurança do Trabalho, na Modalidade PROEJA, do Campus de Santo Amaro (Processo nº 23278.000508/2011-14), RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o *Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Segurança do Trabalho, Eixo Tecnológico: Ambiente, Saúde e Segurança, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*, do Campus de Santo Amaro.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor nesta data.

Aurina Oliveira Santana
Presidente do CONSUP

Anexo 02 -pg. 01

25

FORMULÁRIO

Prezado estudante,

O presente questionário tem o objetivo de levantar algumas informações para uma pesquisa de mestrado da Professora Tânia Maria Dantas Flores, aluna do Núcleo da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Esses dados serão utilizados pela pesquisadora, mas a identidade dos estudantes será preservada, nenhum estudante será citado. Portanto, fique completamente à vontade para responder às perguntas. Note que não será necessário informar o seu nome. Apenas leia e responda assinalando a alternativa que considere mais adequada, procure não borrar e nem rasurar.

1. Qual sua Idade atual?
☐ entre 18 e 21 ☒ entre 22 e 25 ☐ entre 26 e 30 ☐ entre 30 e 35 ☐ acima de 36
2. Qual seu sexo? ☐ Feminino ☒ Masculino
3. Qual seu estado civil? ☐ casado(a) ☒ solteiro(a) ☐ separado(a) ☐ divorciado(a)
4. Você tem filhos? ☐ Sim - ☒ Não
5. Em caso afirmativo, quantos? ☐ 01 - ☐ 02 - ☐ 03 - ☐ 04 - ☐ 05 - ☐ 06 ou mais
6. Onde você mora?
7. ☒ em Santo Amaro - ☐ em distrito de Santo Amaro - ☐ em outra cidade circunvizinha
8. Qual sua idade quando começou a cursar Segurança do Trabalho no IFBA:
☐ entre 18 e 21 ☒ entre 22 e 25 ☐ entre 26 e 30 ☐ entre 30 e 35 ☐ acima de 36
9. Em que ano ingressou no curso? ☐ 2010 ☐ 2011 ☐ 2012 ☒ 2013 ☐ 2014 ☐ 2015
10. Qual seu nível de escolaridade quando começou a cursar Segurança do Trabalho no IFBA?
☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio Incompleto ☒ Ensino Médio completo ☐ Ensino superior incompleto ☐ Ensino superior completo ☐ pós-graduação
11. Cursou escola: ☒ pública - ☐ particular - ☐ ambas
12. Módulo que está cursando atualmente?
☐ 1º ☐ 2º ☒ 3º ☐ 4º ☐ 5º ☐ 6º ☐ 7º ☐ 8º ☐ 9º ☐ 10º ☐ - outro
13. Qual a duração do seu curso? ☒ 06 módulos (semestres) ☐ 08 módulos (semestres) ☐ 10 módulos (semestres) ☐ MAIS que 10.
14. Como obteve essa informação?
☐ Através do edital do processo seletivo ☐ Através da Coordenação do curso ☐ Através da direção do IFBA ☐ Através da COTEP ☒ Através de colegas ☐ Através de professores.
15. Você está empregado? ☒ Sim ☐ Não
16. Qual sua área de atuação?
☐ Industrial ☒ Comercial ☐ Doméstica ☐ Educacional ☐ pesca ☐ agropecuária

[] outra. Qual? GRAFICA

17. Por que escolheu o curso Segurança do Trabalho?

[] Falta de opção - [] facilidade de acesso - ☒ Identificação com a área - [] dificuldades de acesso a outro curso - []

18. Em caso de facilidade de acesso, qual o motivo?

[] A concorrência é baixa - ☒ Não há prova objetiva, apenas a redação e a entrevista

19. Durante a entrevista, a Assistente Social perguntou qual o seu nível de escolaridade?

☒ Sim - [] Não

20. Você informou seu nível de escolaridade real? ☒ Sim - [] Não

21. Como você classifica o curso?

[] excelente - ☒ bom - [] regular - [] ruim - [] péssimo

22. Suas maiores dificuldades de aprendizagem – ou de obter boas notas - relacionam-se às:

[] Disciplinas da área técnica ☒ Disciplinas propedêuticas

23. A que você atribui suas dificuldades nessas disciplinas?

☒ Deficiências na minha formação anterior, por isso tenho dificuldades para acompanhar os conteúdos e aprender;

[] De modo geral, os professores adotam metodologias que dificultam o aprendizado;

☒ Não tenho tempo para estudar fora da sala de aula;

[] Aprendo, mas tiro notas baixas porque, nas avaliações, os professores cobram mais ou diferente do que ensinam nas aulas;

Anexo 03 – pg. 01

Anexo 03 – pg. 02

Anexo 04 – pg. 01

19/01/2016

Zimbra

taniaflores@ifba.edu.br

RES: Dados sobre o PROEJA

De : Proeja <Proeja@mec.gov.br>

Qui, 14 de Mai de 2015 11:58

Assunto : RES: Dados sobre o PROEJA

Para : TANIA MARIA DANTAS FLORES

<taniaflores@ifba.edu.br>

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA – PROEJA – foi instituído pelo Decreto no 5.840, de 13 de julho de 2006. Ele se apresenta como um grande desafio que é um programa para construir uma proposta

pedagógica que contemple em sua organização curricular a dimensão do trabalho e a elevação de escolaridade tendo como referência o perfil dos estudantes e suas experiências anteriores. Está inserido dentro de uma política pública, onde se tem a articulação entre as diferentes esferas de governo e entre órgãos da administração pública.

A avaliação dos programas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/MEC, especialmente o ensino técnico, estão voltados para a avaliação do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Profissional – SINAEP, que desenvolve ferramenta com articulação com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Pela Lei dos Institutos se tem, também, articulado com o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica –CONIF. A avaliação é in loco por amostragem e censitária, ela leva em consideração o PNE que ajuda que ajuda na formulação de indicadores para a avaliação da educação profissional articulada à EJA, como um todo, num nível macro. Não há avaliação somente voltada para o PROEJA por meio da SETEC, mas existe avaliação própria dos institutos sobre o ensino técnico, que eles podem

unir a essa avaliação a que é do PROEJA.

Os Institutos são autônomos, mas claro que a SETEC avalia a educação profissional tendo como base também o PNE. No planejamento estratégico da Diretoria de Políticas da Educação Profissional 2015, haverá compromissos que contemplam questões como Inclusão, currículo, itinerários formativos, formação dos profissionais da educação e também avaliação da educação profissional e tecnológica.

Nas ações estratégicas da SETEC está contemplado o PROEJA. As estratégias de avaliação e acompanhamento estão sendo revistas. Houve em 2007, a ação da Inserção Contributiva: que foi um projeto de inserção contributiva da SETEC para superação da evasão nos cursos PROEJA da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A coleta e sistematização deste material, possibilitou à SETEC ter um panorama geral dos cursos PROEJA em desenvolvimento na Rede federal, diagnosticando o número total de estudantes matriculados,

<https://webmailzimbra.ifba.edu.br/h/printmessage?>

Anexo 04 – pg 02

id=C:26652&tz=America/Argentina/Buenos_Aires

1/419/01/2016

Zimbra

número e áreas dos cursos ofertados, bem como o número de instituições que até então ofereciam cursos PROEJA. Mas tal projeto foi reavaliado pelas ações estratégicas da SETEC.

O INEP não trabalha com avaliação específica de programas e, **de acordo com a área técnica consultada, não possuímos dados sobre o PROEJA.** A avaliação sobre o tema, realizada pelo instituto (INEP) é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA, que pode ser acessado no link :

<http://portal.inep.gov.br/web/encceja/encceja>

E, finalmente, tendo em vista que você requer dados estatísticos, avaliação, entre outras questões do PROEJA e especificamente do IFBA, sugiro que solicite informações via Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC), que está na página do MEC, pois por meio deste você pode encaminhar pedidos de acesso à informação, acompanhar o prazo e receber resposta da solicitação.

Esperamos ter contribuído,

Atenciosamente,

Equipe PROEJA/SETEC/MEC