



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Patrícia Emannelle Dos Santos Brito**

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -  
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS  
- *CAMPUS* SALINAS, SOB A ÓTICA DOS GESTORES E DOCENTES.**

**BRASÍLIA – DF**

**2013**

**Patrícia Emannelle Dos Santos Brito**

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -  
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS  
- *CAMPUS* SALINAS, SOB A ÓTICA DOS GESTORES E DOCENTES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação para o curso de Mestrado Profissional da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de mestre.

**Área de concentração:** Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

**Orientador:** Remi Castioni

**BRASÍLIA - DF**

**2013**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1013922.

B862p

Brito, Patrícia Emannelle dos Santos .  
Políticas públicas na educação de jovens e adultos :  
processo de implementação do Proeja no Instituto Federal  
de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais -  
Campus Salinas , sob a ótica dos gestores e docentes /  
Patrícia Emannelle dos Santos Brito. -- 2013.  
97 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,  
Faculdade de Educação, Mestrado Profissional em Políticas  
Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica,  
2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Remicastioni.

1. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. 2.  
Política pública - Educação. 3. Educação de adultos.  
I. Castioni, Remi. II. Título.

CDU 37.014



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**Faculdade de educação**  
**Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional**  
**em Educação**

Dissertação intitulada Políticas Públicas na Educação de Jovens e Adultos - Processo de Implementação do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – *Campus* Salinas, Sob a Ótica dos Gestores e Docentes, de autoria de Patrícia Emannuelle dos Santos Brito e aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Remi Castioni (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Prof Dr. Bernardo Kipnis  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Prof<sup>a</sup>. Alessandra Ferreira da Silva  
Instituto Federal de Brasília - IFB

Data de aprovação: Brasília, 18 de dezembro de 2013.

*Campus* Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Educação - Asa Norte Brasília –  
DF - CEP: 70.910-900  
Telefones: +55 0xx61 3307-2130 FAX: +55 0xx61 3307-3826  
fed@unb.br

Dedico esse trabalho a Deus, pois sem ele nada seria possível.

À minha mãe Omidalva, pelos valores morais e intelectuais.

A meu Pai Jovelino, que se foi durante esse percurso.

A Diego pelo amor, compreensão e força incondicional.

Dedico a meu irmão Flávio pelo apoio e cooperação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus toda honra e toda glória por mais uma conquista em minha vida!

Ao professor Dr. Remi Castioni, pelas orientações valiosíssimas e contribuições, pela confiança e paciência durante esse trabalho.

Ao professor Dr. Bernado Kipnis pela dedicação, contribuição acadêmica, meus sinceros agradecimentos.

A Dr<sup>a</sup>. Olgamir Carvalho pelas valiosíssimas discussões proporcionadas para o entendimento da Educação Profissional e Tecnológica.

A todos os professores que contribuíram para o cumprimento dessa etapa.

Ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, em especial ao *Campus* Salinas, pelo apoio e incentivo imprescindíveis durante esse mestrado.

A minha família que soube aguentar os difíceis momentos desses dois anos, minha mãe Omidalva e meu irmão Flávio.

A Diego por toda a dedicação, pelo amor e por estar do meu lado “nas alegrias e nas tristezas”, sem você eu não teria aguentado!

Aos alunos do PROEJA *Campus* Salinas que serviram de inspiração para esse trabalho, meu especial agradecimento!

Às minhas grandes amigas e companheiras de mestrado, Hellen Vivian e Giuliana de Sá, pelos mais de 33.000 km de amizade, cuidado, dificuldades e superações percorridas.

Aos colegas de mestrado pelos diversos momentos compartilhados e pelas trocas de experiências.

Ao amigo Vicente pelo apoio, disponibilidade e colaboração.

Enfim, a todos que de forma direta e indireta fizeram parte dessa conquista o meu muito, obrigada!

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.  
(Cora Coralina)

## RESUMO

Este estudo abordou como tema, o processo de implementação do PROEJA sob a ótica dos gestores e docentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – *Campus* Salinas. Para isso, buscou-se o aprofundamento das políticas públicas educacionais no cenário nacional e o recorte dado a elas no cenário local. Esse estudo teve abordagem qualitativa, trazendo como instrumentos de pesquisa: entrevistas com a equipe gestora e grupo focal para a coleta de dados junto aos docentes. Pretendeu-se analisar as relações estabelecidas na Instituição entre os anos de 2010 e 2012 período em que foi implementado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para compreensão do processo de implementação, foram traçados como objetivos específicos: identificar as estratégias e gestão para implementação do programa, analisar e identificar as políticas institucionais propostas no PDI e suas implicações na gestão do PROEJA, analisar o desenho institucional e sua matriz organizacional. Os resultados da pesquisa apontaram que: estruturalmente o *Campus* Salinas estava preparado para implementar o programa, porém, em relação à estruturação pedagógica, encontrou dificuldades em conduzir as metodologias diferenciadas, em compreender as especificidades de tempo, espaço e de adequações curriculares. Outra questão verificada foi em relação à capacitação pedagógica dentro da escola para todos os profissionais envolvidos. Percebeu-se uma tensão constante que envolve todos os atores dessa pesquisa para atendimento de demandas tão específicas e das mudanças necessárias para continuidade do curso. A pesquisa revelou ainda que há necessidade de repensar o PROEJA considerando as demandas locais, o envolvimento discente, docente e de toda comunidade escolar. A partir disso, foi possível refletir sobre as relações estabelecidas no ambiente escolar e como elas se configuram em ações, que podem dificultar ou auxiliar ao longo da implementação. Considerando que a implementação de um programa possibilita a sua avaliação, ainda que empiricamente, em relação às tomadas de decisões, acredita-se que os caminhos para reorientação do programa tenham como prerrogativa a participação democrática de todos os atores envolvidos nesse processo.

**Palavras chave:** PROEJA, implementação, EPT, rede federal.



## ABSTRACT

This study addressed the theme the implementation process os PROEJA from the perspective of managers and teachers of the Intituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – *Campus* Salinas. For this, it sought to the deepening the educational policies on the national scene and attention given to them in the local scene. This study had a qualitative approach to bringing as research tools: interviews with the management team and focus group to collect data along with techers. It was intended to analyze the relations established in the institution between the years 2010 and 2012 period in which it was implemented the National Program of Integration of Vocational Education in Basic Education in the Modality of Education Youth and Adults. Analyze and identify institutional policies proposed in the “PDI” and its implications in the management of PROEJA, analyze the institutional design and its organizational matrix were plotted as specific objetives for understanding the process of implementation. The survey results pointed that the structurally *Campus* Salinas was prepared to implement the program, however, found difficulties in conducting different methodologies, understand the specificities of time and space and curricular adaptations in relation to the pedagogical structure. Another issue was verified in relation to pedagogical training within the school for all professionals involved. It was noticed a constant tension that involves all actors this search to meet the specific demands and changes necessary to continue the course. The survey also revealed the need to rethink PROEJA considering the local demands, the students, teachers and all school community involvement. From this it was possible to reflect on the established relationships in the school environment and how they are configured into shares, that can hinder or assist during the implementation. Whereas it the implementation of a program allows its evaluation, although empirically, in relation to decision making. It is believed that the paths to the redirect of program have as prerogative democratic participation of all actors involved in this process.

**Keywords:** PROEJA, implementation, EPT, federal network.

## RESUMÉN

Este estudio abordó el tema, el proceso de implementación del “PROEJA” bajo la perspectiva de los directores y profesores I del Instituto Federal del Norte de Minas Gerais - IFNMG - *Campus* Salinas. Para ello, ha tratado de profundizar en las políticas educativas en el ámbito nacional y el recorte que se les da en la escena local. Este estudio tuvo el método cualitativo, trayendo como herramientas de investigación : entrevistas con el equipo de gestión y grupos de discusión para recoger datos de los profesores. Tubo lo intento de analizar las relaciones que se establecen en la institución entre los años 2010 y 2012, período en que se implementó el Programa Nacional para la Integración de la Formación Profesional en la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. Para comprensión del proceso de implementación, se destacan como objetivos específicos: identificar las estrategias para la aplicación y gestión del programa, analizar e identificar las políticas institucionales propuestas en el IDP y sus implicaciones en la gestión de “PROEJA”, analizar el diseño institucional y su organización. Los resultados de la investigación apuntaron que en relación a la estructuración, el *Campus* Salinas, se preparó la implementación, sin embargo, en relación a la estructuración pedagógica, encontró dificultades en conducir las metodologías distintas, en comprender las especificidades de tiempo, espacio y adecuaciones curriculares. Otra cuestión constada fue en relación a la capacitación pedagógica dentro de la escuela para todos los profesionales envueltos. Percibió una tensión envolviendo los actores de la pesquisa para atendimento de estas demandas y que cuantitativamente, o sea, cuanto al número de alumnos matriculados, no tiene gran expresividad en el *Campus* Salinas. La investigación aun reveló que existe la necesidad de repensar el PROEJA considerando las demandas locales, el involucramiento del alumnado, de los profesores y de toda comunidad escolar. Desde ahí, fue posible reflexionar sobre las relaciones que se establecen en el entorno de la escuela y la forma en que se configuran en acciones, que puede dificultar la ayudar en toda la implementación .Considerando que la aplicación de un programa permite su evaluación, aunque empíricamente, en relación con la toma de decisiones, se cree que los caminos para reorientar el programa tienen la prerrogativa de la participación democrática de todos los actores involucrados en este proceso.

**Palabras clave:** “PROEJA”, implementación, “EPT”, rede federal.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1: Cenário da Rede Federal de 2003 a 2014.....</b>	<b>377</b>
<b>Quadro 1: Critérios para Expansão da Rede Federal.....</b>	<b>388</b>
<b>Tabela 1 Corpo Docente <i>Campus</i> Salinas - 2009 a 2012.....</b>	<b>522</b>
<b>Tabela 2 Relação de Ingressos e Matriculados no IFNMG .....</b>	<b>533</b>
<b>Quadro 2: Caracterização dos Docentes/Grupo Focal .....</b>	<b>566</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET's – Centros Federais de Educação Tecnológica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIC – Formação Inicial e Continuada.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFNMG – Instituto Federal De Educação Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PP – Projeto Pedagógico

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

PROEP – Programa de Reforma da Educação Profissional

PROJOVEM – O Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA – Programa Nacional na Reforma Agrária

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCU – Tribunal de Conta da União

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	20
1.1 Do Colégio das Fábricas à Lei Nº 9394/96.....	20
1.2 A Educação Profissional no Brasil a Partir de 1996 – A Nova LDB.....	23
1.3 Educação Profissional a Partir do Governo Lula.....	25
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	29
2.1 Abordagem e Tipo de Pesquisa.....	29
2.2 Lócus da Pesquisa.....	31
2.3 Os sujeitos da pesquisa.....	31
2.4 Os instrumentos de pesquisa.....	32
2.4.1 Entrevistas semiestruturadas.....	32
2.4.2 Grupo focal.....	32
2.5 Análise dos dados.....	33
3 O CONTEXTO DO PROEJA NA CRIAÇÃO E EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS – A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL: AGENDA, PROCESSO DECISÓRIO E IMPLEMENTAÇÃO.....	35
3.1 Da Criação dos Institutos Federais às Políticas de Expansão.....	35
3.1.1 O Contexto do PROEJA na Expansão da Rede Federal.....	39

3.2	O IFNMG – <i>Campus Salinas</i> e o Contexto do PROEJA. ....	46
3.2.1	Quanto as Proposições do Plano de Desenvolvimento Institucional PDI e suas Implicações no IFNMG <i>Campus Salinas</i> .....	48
3.2.2	O Desenho do PROEJA no IFNMG - <i>Campus Salinas</i> .....	50
4	QUEM SÃO OS ATORES ENVOLVIDOS? PERFIL DA EQUIPE GESTORA E DOS DOCENTES.....	55
4.1	Experiências iniciais do PROEJA no <i>Campus Salinas</i> .....	58
4.2	A Decisão em Ofertar o Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática.....	61
4.3	Estruturação Organizacional do PROEJA no <i>Campus Salinas</i> .....	63
4.3.1	Estruturação Física.....	63
4.3.2	Estruturação Pedagógica .....	64
4.3.2.1	Necessidade de Acompanhamento Pedagógico.....	66
4.3.2.2	Quanto à Divisão das Aulas .....	68
4.3.2.3	A modalidade integrada .....	69
4.4	Das Dificuldades Apresentadas na Implementação.....	73
4.4.1	Ótica da Equipe Gestora.....	73
4.5	PERSPECTIVAS QUANTO A REORIENTAÇÃO DO PROEJA. ....	76
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	86
	APÊNDICE A - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	92

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTORES.....	94
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO .....	96

## INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA instituído inicialmente pelo Decreto Nº 5.478/2005 e posteriormente substituído pelo Decreto Nº 5.840/2006, representou para o campo das políticas públicas educacionais a formalização da integração da educação profissional e tecnológica para esse público específico. Para isso, as concepções norteadoras fundamentaram-se no real cumprimento do direito à educação básica, universalizando o acesso aos níveis fundamental e médio.

Sendo assim, questões muito além da inclusão da população ao programa passaram a nortear as ações para implantação e implementação do PROEJA, tais como: formação humana integral, construção social e humana, política e profissional. Essas questões serviram como condutoras indissociáveis para a aplicação dos saberes, conhecimentos e tomadas de decisões frente aos desafios políticos e pedagógicos desse programa.

O Decreto Nº 5.840/2006 representou e reafirmou o papel de Estado regulador, responsável pelas garantias de acesso e permanência de uma educação pública e de qualidade. Essa política assumida pelo governo do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, contrapôs às políticas públicas educacionais do anterior governo que via na privatização da educação a válvula de escape para essas questões.

Anterior ao Decreto Nº 5.840/2006 as políticas educacionais até então adotadas faziam referência ao atendimento das pressões dos fundos de financiamento internacionais. Isso interferiu na função da educação pública no que se refere ao “modelo próprio de desenvolvimento orientado às suas necessidades econômicas e melhorias sociais” (BRASIL, 2006. p. 23).

O papel da Rede Federal de Educação frente a esse desafio esteve desde o princípio relacionado à formação de qualidade educacional promovida. Tornou-se assim, estrategicamente o principal articulador e promotor dos cursos da EJA integrados à Educação Profissional.



Entende-se, portanto, que é preciso compreender em que contexto a educação de jovens e adultos integrou a agenda governamental, seu processo decisório e posteriormente o processo de implementação. Essas questões que envolvem as políticas públicas são consideradas peças que tendem a convergirem entre si, porém que às vezes, não se mostram muito articuláveis.

Para consolidação das ações do PROEJA foram definidos de acordo com Brasil (2006) seis princípios que contemplaram: a educação geral, educação profissional e EJA. Para a compreensão de formação integral essas três concepções se juntaram e predisuseram para: 1º inclusão dos jovens e adultos às ofertas educacionais, através das entidades públicas; 2º inserção da modalidade EJA à EPT no sistema educacional público; 3º universalização do ensino médio considerando tempos mais alongados para a formação humana; 4º tem no trabalho o princípio educativo com perspectivas das ações transformadoras dos sujeitos e seus espaços; 5º fundamenta-se na construção política, autônoma e crítica dos sujeitos atendidos pelo PROEJA; 6º trata das condições em que as identidades sociais são constituídas para o público dos jovens e adultos.

O desenho operacional do referido programa contemplou nesse sentido, tanto a modalidade concomitante quanto a integrada. Porém, foi com essa última que substantivaram as ações necessárias para se pensar em uma proposta capaz de estreitar e romper com as segmentações do ensino médio, EJA e educação profissional.

Como orientação para as instituições proponentes do PROEJA foram colocadas questões de caráter pedagógico tais como:

Fundamentos político-pedagógicos do currículo: essa política concebe a educação como direito de todos e processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida. Nesse sentido, é essencial considerar as especificidades da educação de jovens e adultos. (...) A organização curricular não está dada a *priori*. Essa é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do Programa. (...) Organização dos tempos e espaços O processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas nos espaços escolares, mas também em espaços físicos diferenciados envolvendo métodos e tempos próprios. (...) Avaliação: a aprendizagem não ocorre de maneira imediata e instantânea e nem, apenas, pelo domínio de conhecimentos específicos ou informações técnicas; a aprendizagem requer um processo constante de envolvimento e

aproximações sucessivas, amplas e integradas, fazendo com que o educando possa, a partir das reflexões sobre suas experiências e percepções iniciais, observar, reelaborar e sistematizar seu conhecimento acerca do objeto em estudo. (BRASIL, 2006, p.41-56)

:

Diante disso, vários estudos foram produzidos, abordando a temática da Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, exemplo disso, são as contribuições acadêmicas através das dissertações de mestrado de Nóbile (2010) e Pereira (2011) que procuraram discutir questões ligadas ao acesso e permanência, formação de professores e integração curricular. Esses trabalhos serviram como instigadores para a escolha do tema dessa pesquisa.

Assim, tomou-se como questão de pesquisa o processo de implementação do PROEJA, uma vez que foi percebido, ainda que empiricamente, questões que possivelmente têm impedido a institucionalização e continuidade do PROEJA no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – *Campus* Salinas. A institucionalização do programa, diz respeito ao sentido lato do vocábulo que é oficializar-se. Assim, as questões contempladas dizem respeito, portanto, às políticas públicas educacionais ou ausência delas, no âmbito da educação de jovens e adultos nos Institutos Federais. Não é pretensão desse trabalho, avaliar o programa em destaque, mas sim, discutir o processo de implementação e suas intercorrências.

O eixo estruturante nesse sentido refere-se ao processo de implementação do PROEJA no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais sob a ótica da gestão e dos docentes, compreendido entre os períodos de 2010 a 2012. Para delinear essa pesquisa foram apresentados os seguintes objetivos: identificar as estratégias e gestão pra implementação do programa, analisar e identificar as políticas institucionais propostas no PDI e suas implicações na gestão do PROEJA, analisar o desenho institucional e sua matriz organizacional.

O viés para tal discussão está na análise, reflexão e compreensão das políticas públicas, políticas institucionais, nos documentos que regulamentam a educação profissional e tecnológica, nas proposições do

Documento Base/PROEJA (2006), no papel da Rede Federal e sua relevância para com a educação de jovens e adultos, além do dinamismo do processo de implementação do programa.

Esse estudo justifica-se pelo intuito de conhecer as especificidades sobre o processo de implementação do PROEJA no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Norte de Minas Gerais / IFNMG – *Campus Salinas* e as implicações provenientes de sua gestão nesse processo. Buscou-se embasamento teórico, através das produções acadêmicas sobre, políticas públicas educacionais, implementação de políticas, educação profissional e educação de jovens e adultos.

Para isso, são relevantes as contribuições trazidas por Hill (2006) ao considerar, que, entre a formulação de políticas públicas e sua avaliação existe um “elo perdido” que erroneamente tem sido desconsiderado por alguns estudiosos. Para Hill o “elo” se traduz na implementação, ou seja, nas ações propriamente ditas das políticas públicas.

É possível verificar através das contribuições acadêmicas alusivas à educação de jovens e adultos - EJA, que o seu percurso no Brasil apresenta questões que mereceram destaque. Pereira (2011) realizou levantamento do contexto histórico em que destacou a importância do fim da ditadura militar e consequentemente a promulgação em 1988 da Constituição Federal, marco que assegurou a educação como direito de todos. De acordo com ele ainda, as políticas destinadas à educação de jovens e adultos ganharam destaque no Brasil a partir do período varguista com a pressão dos grupos sociais para com a alfabetização dos trabalhadores.

Pereira (2011) faz ainda referência a importante figura de Paulo Freire que provocou o debate da formação das pessoas jovens e adultas, tecendo importantes considerações em relação à forma como a escola conduz a educação dos trabalhadores.

Apesar dos ganhos com a Constituição Federal as políticas educacionais provocaram sucessivas frustrações com um ir e vir de medidas paliativas e que pouco, contribuíram para mudanças na EJA. Para Pereira (2011, p. 47) foi “com o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002)

que a educação de jovens e adultos amargou duros golpes” e somente com o governo Lula que a temática ganhou novamente espaço no cenário nacional e ganhos efetivos com a implantação de programas educacionais, voltados para esse público.

Portanto, ao se colocar o estudo da implementação do PROEJA, pretendeu-se um aprofundamento nas discussões que permeiam as políticas educacionais e a dinâmica estabelecida nesse processo. Nesse sentido, a presente dissertação foi organizada tendo como primeiro capítulo o breve contexto histórico da educação profissional no Brasil, num recorte que vai do colégio das fábricas às políticas educacionais desenvolvidas no governo Lula.

No segundo capítulo traz-se a metodologia utilizada para essa investigação, a partir a abordagem qualitativa descritiva, o lócus da pesquisa, os sujeitos entrevistados e os instrumentos utilizados para isso.

O terceiro capítulo apresenta o contexto do PROEJA na criação e expansão dos Institutos Federais. Para isso traz questões relativas à construção de uma política educacional considerando suas fases que vão: da entrada da temática para agenda de governo, aos processos decisórios e a implementação. Discorre também sobre as proposições do PDI e suas implicações além de analisar o desenho do PROEJA no *Campus Salinas*.

O quarto capítulo trata da análise dos dados coletados empiricamente sob a luz do referencial construído e dos debates analisados. Revela a ótica da gestão e dos docentes para fins de comparação e criticidade, através de suas percepções acerca da implementação do programa.

Por fim, são tecidas as considerações finais, com vistas à reflexão da implementação do PROEJA no IFNMG - *Campus Salinas*. Nesse sentido, espera-se contribuir para futuros encaminhamentos e discussões no lócus da pesquisa e para àqueles que se interessarem em discutir a temática.

# **1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

## **1.1 Do Colégio das Fábricas à Lei Nº 9394/96**

É sabido que a história da educação profissional no Brasil está intrinsecamente vinculada ao atendimento das necessidades mercadológicas do sistema capitalista, de caráter reducionista que reproduz relações produtivistas e desiguais. E nessas relações encontram-se escola e o mercado de trabalho que dualmente estão presentes nos mais de cem anos de história da Rede Federal de Educação.

Com a criação do colégio das fábricas em 1809 teve-se, de acordo com Brasil (2007), o princípio da educação profissional que propiciou o ensino de ofícios à parte da população carente, principalmente de crianças. Em 1909 o então presidente, Nilo Peçanha, criou as Escolas de Aprendizes e Artífices em parte do território nacional com 19 unidades nas capitais. Para Brasil (2007), essas escolas alargaram a educação profissional na medida em que propuseram o atendimento às demandas do cenário industrial e da agricultura, ou seja, das elites econômicas e político-brasileiras. A criação dessas escolas para Kuenzer (2007, p. 27) representaram “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas”.

Com o desenvolvimento industrial compreendido entre o período de 1930 e 1940 surgiram novas exigências provenientes dos meios de produção e com isso, novas demandas para com o ensino profissional traduzidas na formação de mão de obra capaz de lidar com esse desenvolvimento do país. Em 1942 diante da necessidade de organização e de consolidação do sistema educacional, foram formuladas as Leis Orgânicas da Educação Nacional ou mais conhecida como Reforma de Capanema. Concomitante a isso, criou-se o

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e mais tarde ao Sistema “S”.

Assim, a Reforma de Capanema evidenciou o dualismo estrutural da educação quando de forma bem clara separou trabalho manual e intelectual e, conseqüente, ensino propedêutico do ensino técnico. Dessa forma, a reprodução da educação esteve intimamente ligada à divisão do capital, ou seja, estabeleceram-se os paradoxos entre: planejar e o executar. De acordo com Grabowski (2007, p. 7), “a essas funções do sistema produtivo correspondem trajetórias de educação e escolas diferenciadas. Para os supervisores, uma formação acadêmica e intelectualizada, e para os trabalhadores, formação profissional (...)”. A dualidade presente na Reforma de Capanema pode ser compreendida a partir das contribuições de Kuenzer:

para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior e para os trabalhadores instrumentais uma formação profissional em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior. (KUENZER, 2000, p.28)

Com isso, a educação passou a ser orientada com base nos divisores que dificultavam o acesso ao ensino superior confirmando assim, os interesses do capital, numa lógica em que as relações hierárquicas são desenhadas também, pela escola.

Em 1961 com a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB - nº 4.024/61 suscitaram discussões e reflexões que dispuseram sobre o papel da educação e sua função, tendo em vista, os interesses dos diversos grupos sociais. De um lado tinham-se os grupos populares que almejavam a gratuidade do ensino e sua continuidade, e do outro lado, os interesses dos grupos dominantes que pediam a privatização da educação.

Nesse sentido, a LDB não modificou o currículo escolar significativamente, pelo contrário, manteve as desigualdades em relação à educação destinada às elites e a classe trabalhadora. A elite tinha nos estudos de nível superior a possibilidade de continuidade e elevação da escolaridade já que os processos seletivos priorizavam os conteúdos da formação

propedêutica e que por outro lado, inviabilizava o acesso dos trabalhadores e menos favorecidos. O fato de não se ter um currículo único para todo território nacional, deu abertura para atendimento de demandas específicas e desiguais fragilizando a escolarização dos que não tinham acesso e tampouco dispunham de recursos humano e materiais suficientes para garantir uma educação de qualidade.

A partir de 1970 com o regime militar, especificamente com a Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus tentou-se estruturar o ensino médio através do ensino profissionalizante para todos. A política educacional desse período foi restrita à educação pública no que tange à obrigatoriedade do ensino profissionalizante, não estendendo sua reforma às escolas privadas. Essa obrigatoriedade esteve relacionada mais uma vez, às necessidades econômicas da industrialização no Brasil, intituladas como, o “milagre brasileiro”, cujo lema era: formar técnicos com o menor tempo possível.

Essa formação profissional foi limitada pela instrumentalização com pouca complexidade e com o aumento significativo das matrículas nas escolas federais. Para a classe hegemônica, no entanto, permaneceu o ensino propedêutico, reforçando o dualismo preponderante entre àqueles que mandavam e àqueles que cumpriam. Portela (2005, p.40), coloca que a ótica de educação vinculada ao mercado de trabalho dentro da Teoria do Capital Humano, foi “pouco exigente quanto à escolaridade básica da maior parte dos trabalhadores, exigia destes, especialização em determinado ponto do processo produtivo”. O autor disserta ainda que, para o controle da produção era necessário, “uma pequena parcela de profissionais altamente qualificados que detinham todo o controle” (PORTELA, 2005, p.40).

Com intuito de mais uma vez atender aos anseios e necessidades do mercado, surgiram, em 1978, através da Lei nº 6.545, os Centros Federais de Educação Tecnológica- CEFET's cuja missão era de formar engenheiros e tecnólogos. No final do período de 1980 esse modelo apresentou fragilidades e perdeu forças, impulsionando assim, uma nova forma de pensar a educação,

mas, para isso, fazia-se imprescindível um modelo político educacional que atendesse aos diversos atores sociais.

## **1.2 A Educação Profissional no Brasil a Partir de 1996 – A Nova LDB**

Com resquícios das fragilidades colocadas no período dos anos finais de 1980, iniciou-se no país na década de 1990, o processo de reforma educacional marcado com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, que teve sua aprovação em 1996. As ações governamentais que embasaram a nova lei estavam embutidas no “planejamento político estratégico” do então presidente Fernando Henrique Cardoso. No campo das estratégias que viabilizariam essa nova fase da educação, tinha-se mais uma vez a grande discussão da escola pública gratuita e de qualidade. Por outro lado, a lógica capitalista indicava um estado frágil e “incapaz” de gerir o processo educativo. Essa questão levantada foi defendida pelo governo de FHC e desencadeou a privatização de todas as etapas educativas. Para Brasil (2007, p.16) a educação submeteu-se à “lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito”.

Em 1997 as ações reducionistas da política educacional no país destacaram a oferta de cursos aligeirados de formação profissional com a justificativa de diminuir o analfabetismo para o público jovem e adulto. Assim, foram criados programas que priorizaram o público de baixa renda e escolaridade, tais como: Programa Nacional na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR).

Castioni (2010) coloca que, esses cursos de curta duração revelaram a orientação de uma formação massiva e inexpressiva para a erradicação do analfabetismo, uma vez, que seu intuito foi o de modelação de comportamentos:



com destaque para a globalização e a necessidade de adaptação, até as questões mais particulares, por exemplo, como se portar no local de trabalho, como controlar as emoções, como se apresentar em uma entrevista, como elaborar um *curriculum*, em síntese, “como se vender”. (CASTIONI, 2010, p. 255-256).

Ainda de acordo com Castioni (2010) o plano de ação governamental nesse período revelou que as ações de qualificação profissional formataram-se em uma política pública normativa e prescritiva para atendimento das necessidades específicas do setor produtivo, abrangendo toda a política educacional.

A transformação da realidade dos trabalhadores fragmentou-se em propostas que realçavam apenas o ensino básico e superior, em contrapartida, da pulverização do ensino profissional, marcado pelo Decreto Nº 2.208, de 17 e abril de 1997, que definiu: os objetivos, os níveis de ensino, a organização curricular dentre outros aspectos, massificando mais uma vez as políticas públicas de educação. De acordo com esse decreto, a oferta da educação profissional pretendia a promoção entre, escola e mundo do trabalho, a fim de propiciar aos trabalhadores uma formação específica para o exercício no trabalho. Atribuiu-se para o trabalhador então, a responsabilidade sobre sua qualificação e conseqüentemente a manutenção no mercado de trabalho. Percebe-se assim um esvaziamento das obrigações do Estado em relação à política educacional que passou a vigorar no país.

No que diz respeito ao Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997, no período que compreendeu os anos de 1996 a 2003 de acordo com as valiosas contribuições mencionadas por Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p. 1089) “lutou-se por sua revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira”.

Acerca dessa discussão Grabowski (2006) argumenta que as políticas educacionais só são passíveis de efetivação, se houver a participação dos atores envolvidos na política educacional. Por isso, é indispensável o envolvimento dos que vivem do trabalho, já que são capazes de dialogar tanto com as perspectivas globais, quanto com as questões humanas e subjetivas.

Tais questões foram, no entanto, desprezadas com Decreto Nº 2.208/97 já que separou em duas vertentes o ensino propedêutico e o ensino profissional. Isso repercutiu negativamente no cenário nacional e provocou grande discordância entre pesquisadores e intelectuais opositores das políticas neoliberais adotadas. No art. 5º desse decreto, a educação profissional de nível técnico, teve sua organização curricular própria e independente do ensino médio podendo se oferecida de forma concomitante ou sequencial. Depois disso, cresceram os debates em torno da polêmica função do Estado e das políticas desenvolvidas na educação.

Percebe-se então que ao trabalhador foi conferido o ônus referente à sua formação profissional e nesse sentido: Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005) discorrem que, a teoria do Capital Humano, estrutura-se na concepção de que, “o aumento da produtividade marginal é considerado em função do adequado desenvolvimento e utilização das competências dos trabalhadores”, para eles também, “o investimento individual no desenvolvimento de competências é tanto resultado quanto pressuposto da adaptação à instabilidade da vida”. (p. 11).

Com isso, torna-se evidente a lógica da desigualdade educacional e econômica, já que, para os estão fora do mercado, permanecem também distantes do ambiente escolar. Instigados por essas disputas e contrários às discrepâncias vivenciadas pelos trabalhadores, acadêmicos e sociedade principiaram debates e manifestações em todo o país, que culminaram com modificações e novas propostas a partir do governo Lula, cuja agenda, reintegrou e delineou questões envolvendo a educação profissional e tecnológica.

### **1.3 Educação Profissional a Partir do Governo Lula**

A eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva revelou a possibilidade de democratização político-social através das participações

populares para se debater os novos rumos da educação no país. Para isso, foi preciso pensar em um projeto educacional que priorizasse por uma educação pública de qualidade para atendimento aos grupos sociais até então, negligenciados pelos governos anteriores.

Todas as expectativas apontaram para a efetivação substancial de uma política que estabelecesse novamente a relação entre educação básica e profissional, como meio de assegurar o acesso à educação e inserção do trabalhador na vida produtiva, diminuindo assim, as diferenças sociais. Versava sobre esse debate a necessidade de revogação do Decreto Nº 2.208/97 que separou o ensino básico do ensino profissional reforçada pela economia neoliberal. Nesse sentido Kuenzer dá as seguintes contribuições:

Decreto 2208/97, que determina organização curricular própria e independente do ensino médio, e ao mesmo tempo que o ensino técnico não é equivalente ao ensino médio para fins de continuidade dos estudos. Ou seja, desarticula os currículos mas condiciona a equivalência e a certificação do nível técnico de nível médio ao cumprimento, concomitante ou sequencial, das duas modalidades. (KUENZER, 2003, p.7).

De acordo com Frigotto; Ciavata e Ramos (2005) num período compreendido de 1996 a 2003, final do governo de Fernando Henrique Cardoso início do governo Lula, a revogação do decreto consistia na construção de um plano educacional coerente com as necessidades dos trabalhadores brasileiros. Sendo assim, diante das divergências e inquietações colocadas, a construção de um ensino médio integrado orientou o redirecionamento da educação profissional contrariando a lógica capitalista de formação para o mercado de trabalho. Assim salientou a necessidade de formação para o trabalho como propósito da educacional que aliasse formação cidadã e humana.

Diante dos divergentes interesses levantados revogou-se, o Decreto Nº 2.208/97 e aprovou o Decreto Nº 5154/2004 o que, porém, não representou ruptura com os modelos educacionais anteriores, ao contrário, reafirmaram as incongruências de um governo neoliberal que timidamente trouxe ao cenário da política educacional o ensino médio integrado. Essas ações provocaram

críticas principalmente por parte dos acadêmicos da época, que acreditavam em mudanças substanciais para a educação profissional no país. Para Kuenzer (2003) o sistema educacional carrega tensões que implicam nas concepções fragmentadas que envolvem o trabalho manual e intelectual. Isso implica na forma como a educação é conduzida e estruturada. Em se tratando de EPT esses reflexos são perceptíveis na medida em que a formação profissional está em detrimento da formação propedêutica, sendo assim, a autora coloca ainda que:

Em primeiro lugar, separa os cidadãos para os diferentes lugares na hierarquia social; em segundo lugar, cria instrumentos que atendem às necessidades do mercado de trabalho, cujo eixo estruturante é a relação capital e trabalho e a geração de desigualdades socioeconômicas e educacionais que servem à reprodução ampliada do capital em detrimento da melhoria das condições de vida da população. (KUENZER, 2003 p. 3)

Desse modo, percebe-se a preocupação em pautar a formação profissional em princípios e concepções que permitam aos trabalhadores através da educação a sua emancipação política, econômica e social. Frigotto; Ciavata e Ramos (2005, p. 6), colocam que “algumas medidas tomadas pelo Ministério da Educação posteriormente comprovaram que a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes”. Para os autores, uma série de medidas deveria ser tomada para efetivamente integrar a educação profissional e a tecnológica, dentre elas estão: a construção e encaminhamento de Diretrizes Operacionais que reveriam as Diretrizes Curriculares Nacionais promovendo sua implantação e implementação com base em discussões; avaliações e sistematização da nova modalidade; construídas com a participação de educadores e sociedade em geral com financiamento próprio para essa política pública.

Posteriormente, uma série de programas voltados para o término do ensino fundamental e para o início e conclusão do ensino médio foram implantados, tais como: Projeto Escola da Fábrica, PROEJA, PROJOVEM, Brasil Alfabetizado, com vistas a atender principalmente à população jovem e adulta. É nesse contexto que em 2005 com o Decreto Nº 5.478 oficializa-se o

Programa de Integração Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA que no decorrente ano, foi ampliado para Programa Nacional com o Decreto Nº 5.480/2006. Essa mudança significou o alargamento da oferta desses cursos para estados e municípios, antes concedidos apenas às instituições federais.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse capítulo apresenta o trilhar metodológico para realização dessa pesquisa, tomando como perspectivas, a análise do processo de implementação, num recorte local, considerando as dinâmicas estabelecidas nesse processo, assim como a intervenção dos diversos atores envolvidos na gestão do programa. É nesse sentido que buscou-se um aprofundamento dessas relações para então verificar se esse processo é passível ou não de concordância.

### 2.1 Abordagem e Tipo de Pesquisa

A pesquisa científica e suas questões perpassam pela objetividade imprimida ao assunto investigado. Para isso, a pesquisa deve se estruturar de forma que os conhecimentos teóricos, coleta e análise de dados ofereçam confiabilidade. Anterior ao desenvolvimento da pesquisa, mas, integrante ao processo, tem-se a necessidade de o pesquisador definir as técnicas que direcionarão seus estudos. Aqui foi definida como abordagem qualitativa descritiva que orientou a investigação da implementação do PROEJA no *Campus – Salinas* sob a ótica da gestão e dos docentes, no período de 2010 a 2012.

Segundo Bauer e Gaskell (2002), a pesquisa qualitativa como suporte metodológico proporciona uma interpretação aprofundada dos dados coletados e lida com a interpretação da realidade adequando as relações dinâmicas entre o sujeito e o objeto. Por este prisma, o conhecimento não se reduz a uma quantidade de dados isolados. O sujeito assim é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto, então, de acordo com Chizzotti (2005), passa a ter significados e relações que os sujeitos criam em suas ações. A respeito da pesquisa qualitativa Silva e Menezes dizem que:

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA E MENEZES 2001, p.20).

Sendo assim, Minayo (1994), vem afirmar que a pesquisa é atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, pois é ela que articula pensamento e ação. Por isso, um problema intelectual é antes de tudo um problema da vida prática, ou seja, um questionamento relaciona-se primeiramente às circunstâncias socialmente determinadas, frutos de determinada inserção no real.

Para realização desse trabalho contou-se com um amplo levantamento bibliográfico sobre a temática proposta, a fim de se obter maior conhecimento sobre as problematizações que envolvem as discussões de implementação e das políticas públicas na educação de jovens e adultos nos Institutos Federais. Aprofundou-se através do debate crítico-analítico em questões que envolvem as políticas educacionais, o PROEJA, o contexto histórico da EPT no país e a expansão da rede federal.

Nesse sentido, a construção desta dissertação teve nos referenciais teóricos desenvolvidos o fio condutor para as análises que, contribuíram para uma maior clarividência em relação aos conhecimentos e interpretações que envolvem o PROEJA.

Utilizou-se o estudo de caso como método de pesquisa, devido às possibilidades de leituras da realidade social, sua adequação e pertinência para as pesquisas nos ambientes escolares. De acordo com Stake citado, por Esteban (2010, p.181), “cabe destacar que os casos de interesses na educação e nos serviços sociais são, em sua maioria, pessoas e programas”. A coleta de dados permitiu, através de questionamentos e interpretações, desvendar o processo de implementação do PROEJA através da dinâmica estabelecida, tanto em termos de organização institucional quanto em relação às interações entres os atores analisados.

## 2.2 Lócus da Pesquisa

O lócus da pesquisa refere-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – *Campus* Salinas. Essa delimitação deu-se a partir de observações das práticas desenvolvidas no PROEJA no período de sua implementação. Implica-se nessa delimitação, a contribuição que essa investigação poderá gerar para reflexões que orientem as práticas administrativas e pedagógicas em relação a esse programa. O *Campus* Salinas integra os nove campi que compreendem o IFNMG.

## 2.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram definidos mediante as proposições de investigação do processo de implementação sob a ótica da gestão e dos docentes. Para isso, foram entrevistados quatro gestores que estiveram à frente desse processo durante os anos de 2010 a 2012, nos cargos de: direção geral, direção de ensino, coordenação pedagógica e setor pedagógico. De forma intencional, foram denominados em G1, G2, G3 e G4 para identificação na análise dos dados. Os gestores participantes aderiram também a essa pesquisa através de convite informal e podem ser classificados quanto ao tempo de serviço e experiência na gestão.

São também atores dessa pesquisa sete docentes que participaram do processo de implementação do PROEJA, sendo que quatro professores são licenciados e três bacharéis. Para identificação dos entrevistados foram atribuídas às nomenclaturas: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

As participações nessa pesquisa foram por adesão depois de encaminhado e-mail convidando os professores para participarem do grupo focal e também através de convite informal. Entrou-se em contato todos os professores que ministraram aulas entre os períodos de 2010 a 2012 para as



turmas do PROEJA.

## **2.4 Os instrumentos de pesquisa**

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: entrevistas semiestruturadas e grupo focal que contribuíram para o alcance dos objetivos geral e específicos propostos.

### **2.4.1 Entrevistas semiestruturadas**

Foram realizadas entrevistas com quatro gestores, com duração média de 25 minutos cada, para identificar as percepções desses atores sobre a implementação do PROEJA, suas limitações e reorientações no *Campus - Salinas*. Para isso, foi construído roteiro de pesquisa, delimitando as questões de acordo com os objetivos propostos.

De acordo com Duarte (2004, p.215), “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos”. Esse instrumento permitiu levantar e descrever as relações que permearam as tomadas de decisões, tanto quanto às estruturas administrativas, quanto pedagógicas.

### **2.4.2 Grupo focal**

A utilização de grupo focal permitiu, a partir das gravações realizadas, identificar as práticas cotidianas, as ações e reações provenientes do processo de implementação no PROEJA, a organização pedagógica dentre outras questões. Nesse sentido, o grupo focal, constitui-se de uma técnica

relevante para percepções que perpassam pelos valores, linguagens, crenças dos sujeitos, de acordo com os problemas de pesquisa.

O grupo focal dentro das pesquisas sociais tem recebido cada vez mais destaque, por considerar seu caráter crítico e dialético, e em consonância com outros métodos qualitativos apresentando de acordo com Baubour (2009, p.54) “um ótimo desempenho ao proporcionar *insights* dos processos”.

Para Baurbour (2010, p.55), “é importante, portanto, examinar as vozes individuais nas discussões”. A questão enriquecedora do grupo focal está na interação dos atores e na constituição de visões individualizadas que convergem entre si.

O grupo focal contou com participação de sete docentes. Foi produzido roteiro com questões que permitiram levantar dados quanto ao perfil e formação dos docentes, à organização do PROEJA (escolha do curso, modalidade integrada, necessidade de acompanhamento pedagógico, processo de divisão de aulas, participação docente na implementação, o papel do PROEJA, visão dos docentes sobre a gestão e as perspectivas dos docentes quanto à reorientação do PROEJA). As questões que nortearam o grupo focal podem ser vislumbradas nos apêndices.

## **2.5 Análise dos dados**

A análise e convergência dos dados coletados no grupo focal e nas entrevistas foram feitas à luz do referencial teórico desenvolvido, primando pela ética na pesquisa e em sua confiabilidade.

A análise, de acordo com Gil (2008), tem “o objetivo de organizar, resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de repostas ao problema proposto para a investigação” (p.166). Gil (2008) ainda coloca a importância de se estabelecer interpretação objetiva que dialogue com as outras informações obtidas durante a investigação.

Nesse sentido, buscou-se uma análise crítico-analítica a partir dos procedimentos e instrumentos citados, a fim de garantir confiabilidade à pesquisa. De acordo com Creswell (2007, (p.136), “o pesquisador apresenta uma teoria, coleta dados para testá-la e reflete sobre a confirmação ou não confirmação da teoria pelos resultados”.

### **3 O CONTEXTO DO PROEJA NA CRIAÇÃO E EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS – A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL: AGENDA, PROCESSO DECISÓRIO E IMPLEMENTAÇÃO**

Este capítulo tem como propósito abordar as questões presentes no PROEJA, considerando a conjuntura de criação dos Institutos Federais às ações pertinentes para sua expansão. Para isso, apresenta o contexto da criação, expansão e posteriormente a inserção do PROEJA nesse contexto. Em seguida, busca-se uma discussão mais delimitada ao abordar as ações voltadas para o programa no IFNMG – *Campus Salinas*.

#### **3.1 Da Criação dos Institutos Federais às Políticas de Expansão**

Em 29 de dezembro de 2008, com a sanção da Lei Federal nº 11.892, foram unificados: as Escolas Técnicas Federais, os CEFET's, as Escolas Agrotécnicas e Escolas vinculadas às Universidades, criando assim 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A criação dos Institutos Federais significou um reordenamento na formação profissional no Brasil, na medida em que considerou a formação cidadã, a formação para o trabalho, alicerçadas em conhecimentos técnicos, científicos e humanos, permitindo a interiorização da EPT, de acordo com os seus arranjos produtivos locais.

De acordo com Brasil (2011), art. 2º, os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Dentre as diversas modalidades e níveis de ensino couberam também aos Institutos:

- ministrar educação profissional 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;
- ministrar cursos de formação continuada –FIC;
- realizar pesquisas aplicadas;
- desenvolver atividades de extensão;
- estimular os processos educativos na perspectiva local e regional;
- ministrar cursos superiores em: licenciatura e tecnólogos; bacharelado e engenharias, cursos de pós-graduação lato sensu e strictu- sensu.

Nesse contexto, ressalta-se que o percentual de 50% das vagas ofertadas no Instituto deve ser destinado à oferta de cursos técnicos de nível médio, em especial aos cursos de currículo integrado. Deste modo, o processo transitório da Rede Federal provocou a ampliação das atribuições docentes, assim como uma reorientação da prática pedagógica de acordo com toda essa pluralidade.

Todas as ações emergidas no governo Lula no campo da educação profissional, apesar das críticas existentes, trouxeram para a agenda de governo discussões até então marginalizadas e diluídas em relação às políticas substanciais e estruturantes, principalmente no que tange a educação de jovens e adultos.

Desse modo, a política decisória para expansão dos Institutos Federais deu-se com a revogação do Decreto Nº 2.208/97 que de acordo com Castioni (2010, p.264), “aproveitou-se das obras inacabadas do PROEP<sup>1</sup> e incorporou à rede federal boa parte das escolas construídas pelo segmento comunitário, promovendo assim a sua expansão da rede federal de educação profissional”. Outra medida legal, de acordo com o autor, foi à revogação da Lei N.º 8.948/94 que findava a proibição da ampliação da rede federal e que, a partir disso, possibilitou a interiorização da educação profissional, a partir da junção dos então CEFET’s e Escolas Agrotécnicas, através da Lei Nº

---

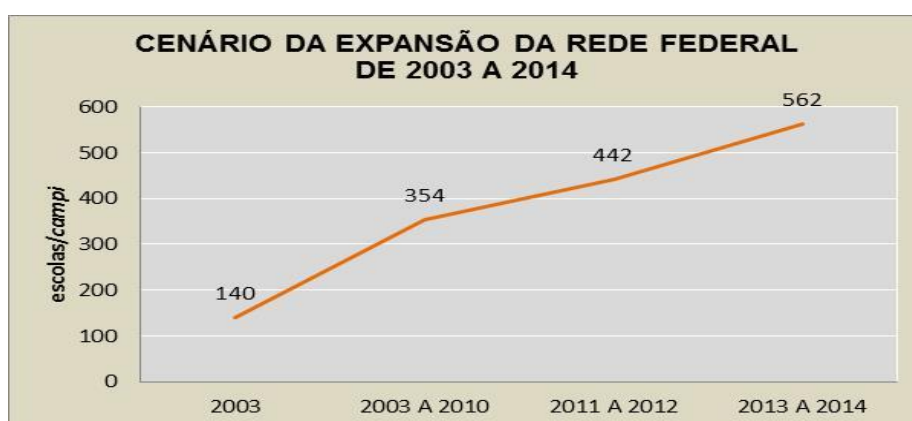
<sup>1</sup> PROEP: o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP implementado pela Portaria MEC nº 1.005/97 .

11.892/2008, que em seu art. 2º colocou os Institutos Federais como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi. A partir disso, os institutos estavam habilitados para oferecer educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conjugando os conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

A expansão da Rede Federal representou a interiorização da educação profissional, tendo como metas principais: a implantação de novas escolas de EPT em locais distantes dos grandes centros e em periferias para atendimento das potencialidades locais, aumento dos níveis de escolaridade e formação para o trabalho. A expansão pode ser compreendida em três momentos, duas fases iniciais, referente ao governo do então presidente Lula, e a terceira fase referente ao governo da então presidenta Dilma Rousseff.

De acordo com o Tribunal de Conta da União – TCU (2012), a expansão da Rede foi justificada para atendimento à formação de mão de obra qualificada e desenvolvimento das regiões mais afastadas nos grandes centros. Nesse sentido, cresceu tanto no número de vagas ofertadas, quanto na melhoria da infraestrutura física, através da construção dos novos campi e ampliação dos já existentes, como pode ser vislumbrado abaixo.

**Gráfico 1: Cenário da Rede Federal de 2003 a 2014**



Fonte: Dados do TCU 2012, disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YokPV74e0H8J:www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC\\_0506\\_08\\_13\\_P.doc+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YokPV74e0H8J:www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC_0506_08_13_P.doc+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br). Acesso em 01-05-2013.

De acordo com o gráfico acima, há um crescimento significativo dos Institutos Federais por unidades escolas/campi compreendido entre os anos de 2003 a 2014. Em 2003 havia 140 escolas pré-existentes; posteriormente foram implantados 214 campi entre os anos de 2003 e 2010; 88 campi foram previstos para os anos de 2011 e 2012; e, ainda, 120 novas escolas/*campi* previstas para o biênio 2013/2014; totalizando 562 campi em 2014. Nesse sentido, num período inferior a dez anos, houve um crescimento de mais de 300% das escolas no país, interiorizando a educação profissional para melhor atendimento das diversas regiões no país. Para compreensão das ações desenvolvidas durante esse período em relação aos critérios traçados e o período para suas realizações, apresenta-se o quadro abaixo:

**Quadro 1: Critérios para Expansão da Rede Federal**

Fase da Expansão	Critérios
<b>Fase I (2003 a 2010)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Proximidade da escola aos arranjos produtivos instalados em níveis local e regional;</li> <li>b) Importância do município para a microrregião da qual faz parte;</li> <li>c) Valores assumidos pelos indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico;</li> <li>d) Existência de potenciais parcerias para a implantação da futura unidade;</li> <li>e) atender a pelo menos uma das três seguintes diretrizes: e.1) estar localizada em uma Unidade da Federação que ainda não possui instituições federais de educação profissional e tecnológica instalada em seu território; e.2) estar localizada em alguma das regiões mais distantes dos principais centros de formação de mão de obra especializada; e.3) nos casos em que o município selecionado pertencer a uma região metropolitana, a escola deverá estar situada nas áreas de periferia.</li> </ul>
<b>Fase II (2011/2012)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Distribuição equilibrada das novas unidades (distância mínima de 50 km entre os novos <i>campi</i>);</li> <li>b) Cobertura do maior número possível de mesorregiões;</li> <li>c) Sintonia com os arranjos produtivos locais;</li> <li>d) Aproveitamento de infraestrutura física existente;</li> <li>e) Identificação de potenciais parcerias.</li> </ul>
<b>Fase III (2013/2014)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) População dos Estados em relação à população total do Brasil;</li> <li>b) Presença de redes federal e estadual de educação profissional e tecnológica nos Estados (esta última apoiada pelo Programa Brasil Profissionalizado);</li> <li>c) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada Estado;</li> <li>d) Jovens de 15 a 24 anos cursando os últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em relação à população jovem do Estado;</li> <li>e) Número de mesorregiões e municípios presentes em cada unidade da Federação.</li> </ul>

Fonte: TCU 2012, disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YokPV74e0H8J:www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC\\_0506\\_08\\_13\\_P.doc+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YokPV74e0H8J:www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC_0506_08_13_P.doc+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 01-05-2013.

De acordo com o quadro, os critérios considerados na expansão da Rede Federal foram divididos em três fases: a primeira contemplou a criação dos novos campi, visando à interiorização do ensino para regiões que não dispunham de nenhuma instituição de formação de mão de obra. Priorizaram-

se as regiões longínquas dos grandes centros de formação e também as situadas em periferias. Inserido no contexto da primeira fase da expansão da rede federal está o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação De Jovens e Adultos – PROEJA- que representou a possibilidade de uma política pública com vistas a diminuir o alargamento das diferenças existentes quanto ao acesso da educação profissional e tecnológica.

Na segunda fase, período na qual se refere o recorte dessa investigação no *Campus* Salinas, viu-se a consolidação dos campi criados na fase I, lançando mão das infraestruturas existentes para atendimento às demandas locais e fortalecimento das ações traçadas.

A terceira fase demonstra a preocupação com o alcance da rede em relação ao público jovem e adulto, utilizando como indicativos o IDEB e a população dos estados.

### **3.1.1 O Contexto do PROEJA na Expansão da Rede Federal**

Para compreensão do contexto do PROEJA dentro da expansão da Rede Federal que será apresentado é preciso evidenciar questões quanto às políticas públicas e seus desdobramentos frente a esse programa. As decisões que marcaram a política educacional da última década são resultado das inquietações sociais e acadêmicas que surgiram principalmente em torno da concepção de educação integrada.

Nesse sentido, redimensionaram-se as prioridades da EPT e em decorrência disso, as discussões educacionais dos jovens e adultos. De acordo com Vianna (1996, p. 3), “Dessa forma, a agenda é definida como o espaço de constituição da lista de problemas ou assuntos que chamam a atenção do governo e dos cidadãos”.

Em seguida veio o processo decisório para implantação de uma proposta que atrelasse a educação profissional, EJA e a educação básica. Isso



foi oficializado através da promulgação do Decreto Nº 5.478/2005. De acordo com Rua (1998, p.5) “Quando este estado de coisas passa a preocupar as autoridades e se torna uma prioridade na agenda governamental, então tornou-se um "problema político".”.

Atrelado à necessidade de aumento da escolaridade dos jovens e adultos e sua inserção no mercado de trabalho mediante oferta de educação profissional e tecnológica, o programa sofreu algumas alterações quanto à revisão do primeiro Documento Base PROEJA, construído com base no Decreto Nº 5.478/2005, que expôs a decisão em atender as demandas dos jovens e adultos através da oferta da EPT de nível médio. Posteriormente, esse decreto foi substituído pelo Nº 5840/2006 que abarcou a educação básica, incluindo o ensino fundamental e a abertura de oferta para outras instituições, tanto nas esferas estaduais, municipais e rede privada. A formação pretendida estava vinculada à inserção dos jovens e adultos (EJA) ao mundo do trabalho, embasada na formação humana, autônoma, crítica e emancipatória.

Com vistas ao atendimento das demandas de inserção educacional, mediante a oferta da educação profissional técnica de nível médio, o PROEJA, foi considerado como um, desafio político e pedagógico, devido à necessidade de envolvimento das várias instâncias políticas e sociais. Nesse sentido, o projeto é tido como provocador por trazer ao campo educacional o debate voltado para um público específico e necessitado de inserção ao mundo do trabalho e aos espaços escolares.

A rigor, uma decisão em política pública representa apenas um amontoado de intenções sobre a solução de um problema, expressas na forma de determinações legais: decretos, resoluções, etc... Nada disso garante que a decisão se transforme em ação e que a demanda que deu origem ao processo seja efetivamente atendida. Ou seja, não existe um vínculo ou relação direta entre o fato de uma decisão ter sido tomada e a sua implementação. E também não existe relação ou vínculo direto entre o conteúdo da decisão e o resultado da implementação. ( RUA, 1998,p.12)

Para o cumprimento das ações previstas pelo Decreto Nº 5.840/2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, SETEC em 2007, planejou estratégias para viabilidade da implantação e implementação do

PROEJA. Uma delas foi a organização do Seminário do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, em abril de 2007, com o objetivo de discutir ações voltadas, à gestão e articulação, necessárias para envolvimento de todas as instâncias governamentais e sociais.

As ações desenvolvidas desde a implantação do PROEJA através dos documentos que nortearam essa prática, apontam para o fortalecimento do programa e saída dessa instância para se tornar uma política pública. Porém, diante das percepções advindas das análises do programa e dos estudos que discutem o tema, isso ainda não foi alcançado devido às ações fragmentadas e sua pouca visibilidade política. Todas essas questões reafirmam as incongruências presentes historicamente durante todo contexto histórico da educação profissional no país.

Considerando o ciclo das políticas públicas colocadas foram traçadas como metas a partir do Decreto Nº 5840/96 as seguintes questões: I implantação dos cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007; II disponibilização de no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tendo como referencia sempre as matrículas do ano anterior; III ampliação da oferta prevista no plano de desenvolvimento institucional PDI ; IV estruturação dos curso considerando as demandas locais.

Esse ciclo das políticas públicas tem o que Mainardes (2006) considera como, processo político multifacetado e dialético, uma vez que, necessita de uma articulação entre as visões macro e micro. Em se tratando da implantação do PROEJA, essa concepção, pode ser compreendida como o desenho de um programa e o complexo processo de articulação dessa política por seus implementadores. Sendo assim, há que se considerar no ciclo estabelecido os diversos interesses de todos os segmentos envolvidos, contidos em espaços nem sempre próximos à teoria pensada.

Foi nessa perspectiva de atendimento que o documento base do, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, definiu a EJA como uma modalidade de ensino profissional e tecnológica que deva ser, “comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética,

política e humana” (BRASIL, 2006, p.32). Segundo esse documento, a postura política de educação e qualificação para o trabalho não deve estar voltada para

“adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível” (BRASIL, 2006, p.32).

Do mesmo modo, BRASIL (2004), ressalta o acesso à educação como uma questão de direito capaz de diminuir as desigualdades existentes, principalmente, pela articulação do eixo social. Dessa concepção entende-se que, a educação profissional e tecnológica, juntamente com a educação de jovens e adultos são mecanismos de inserção, de desenvolvimento e construção da cidadania. Sendo assim, “é a partir dessa perspectiva que as políticas públicas de educação profissional e tecnológica dos jovens e adultos, podem efetivamente superar o viés assistencialista e compensatório para promover a inclusão social” (BRASIL, 2004 p.23). Considerando essa prerrogativa, a EJA, tem na escola e através dela, ferramentas para construção de saberes, desenvolvimento individual e inserção dos sujeitos em uma prática norteada por relações interativas e socializantes. O PROEJA é, portanto:

um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (BRASIL, 2006, p.08).

Ao integrar a discussão educacional através do PROEJA abriu-se um canal importante de participação democrática para repensar, formular e garantir o direito à educação, dando concretude, à formação integrada para o mundo do trabalho. Em relação às tomadas de decisões por parte do Governo Federal, Rummert (2007) traz as seguintes contribuições:

As atuais iniciativas referentes à Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, no Brasil, adotadas pelo Governo Federal, são marcadas por duas ordens de questões, de caráter socioeconômico, que se complementam. A primeira constitui expressão histórica do quadro de distribuição profundamente desigual dos bens materiais e simbólicos, bem como da negação dos direitos fundamentais — entre os quais se destaca o direito pleno à educação — para a maioria da

classe trabalhadora. A segunda, de origem recente, resulta das repercussões internas da reestruturação produtiva, do aprofundamento do processo de internacionalização do capital e da redefinição das condições de inserção dependente e subordinada do país no capitalismo internacional, a partir do final dos anos de 1980. (p.36)

O desenvolvimento de uma nação segundo Brasil (2006, p.31), “não depende exclusivamente da educação, mas de um conjunto de políticas que se organizam, se articulam e se implementam ao longo de um processo histórico, cabendo à educação importante função estratégica neste processo de desenvolvimento”.

As reflexões de Rummert (2007) colocam em evidência as relações paradoxais existentes entre a educação e as forças capitalistas, uma vez que, não é interesse da classe dominante a universalização da educação. Por outro lado, o próprio sistema capitalista impõe aos trabalhadores que, o meio mais perspicaz para acesso ao mercado de trabalho se faz através da educação, “é, assim, rerepresentada como a via de superação das assimetrias de poder entre os países centrais e aqueles que aspiram ao ingresso no bloco hegemônico, bem como entre classes, frações de classe e indivíduos”. (p.37).

Ao traçar um paralelo entre a primeira fase da expansão e as origens do referido programa em estudo, percebe-se através das contribuições de Moura (2006), que dois momentos anteriores ao PROEJA expressaram o contrassenso quanto a sua implantação, são eles: o Decreto Nº 2.208/97 que separou o ensino médio da educação profissional técnica de nível médio e também, o Decreto Nº 5.154/2004, que integrou o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. Nesse último marco são apresentados os aspectos estruturantes e comprometidos para a formação integral dos sujeitos jovens e adultos.

Como vemos, o PROEJA surge, reformula-se e amplia-se em meio a um conjunto de contradições que demandam aprofundamento para a sua plena compreensão. De todo modo, é necessário registrar que, em que pesem os muitos limites derivados do projeto societário de caráter subordinado e dependente em que se inscreve e que o conforma, o Programa constitui uma iniciativa que, a ser levada adiante, pode possibilitar alguns avanços no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores... (RUMMERT, 2007, p. 45)

As críticas de Moura mostram as incoerências contidas, no último decreto citado, por não representarem politicamente uma nova perspectiva de educação profissional. No entanto, para Moura (2006) independente do cenário incoerente que foi apresentado o PROEJA, ele se constitui como ferramenta de transformação dos jovens e adultos. Moura (2006) levanta ainda, questões quanto à falta de professores preparados para atuarem especificamente com a EJA. Para ele, isso foi e continua sendo, um agravante, ainda mais quando se trata da EPT. Diante desses diagnósticos e dessas inconsistências apresentadas, o início do programa deu indicativos do que seria o seu processo de implementação e dos desafios que encontraria pela frente.

Ainda que o foco dessa discussão seja a implementação do PROEJA e não a avaliação do mesmo, faz-se relevante as contribuições trazidas por Höfling (2001), que discute a avaliação de políticas públicas, mediante abordagens das estratégias de intervenções governamentais, desde as tomadas de decisões, até os modelos de avaliações aplicados e seu processo de implementação. A autora faz também a distinção entre Estado e Governo, em que o primeiro está para as instituições permanentes e o segundo para as ações compreendidas nos projetos e programas colocados para setores específicos da sociedade. Diante disso, as políticas públicas são responsabilidades do Estado desde sua implementação à sua manutenção, pois, envolvem órgãos públicos e diversos setores da sociedade interessados na política implementada.

A análise das políticas públicas não pode ficar confinada, por isso, ao estudo de certas dimensões dos seus processos de concepção e de execução e dos efeitos que determinam. Como assinala Van Zanten (op. cit., p. 24), aplicando este conceito às políticas educativas, é preciso dispor de “quadros globais que permitam integrar, ao mesmo tempo: o estudo das ideias e dos valores que orientam a tomada de decisão; a autoridade e o poder dos actores implicados; as consequências das acções para os seus beneficiários e para a sociedade em geral”. Isso implica, segundo a mesma autora, estudar o “poder político em exercício”, através de uma “análise compreensiva” do Estado “em concreto” ou “em acção”. ( BARROSO, 2009, p.955)

No contexto do PROEJA e diante das relações capitalistas, as intervenções do Estado são entendidas como forma de equacionar as diversas assimetrias existentes entre o mundo do trabalho e a escola. Assim, e de acordo com o que propõe Höfling (2001), a política social torna-se uma forma do Estado de resolver o problema do trabalho não assalariado, mediante programas para àqueles que não estão inseridos no processo produtivo. Isso não quer dizer que, a política educacional, deva voltar-se para o cumprimento das vontades do mercado e, tampouco, subordinar-se aos interesses restritos do setor industrial. Ao contrário, é dever da educação desenvolver a autonomia dos sujeitos que vivem do trabalho, propiciando crescimento cidadão e liberdade intelectual.

Especificamente no que diz respeito aos interesses que envolvem os programas educacionais voltados para a EJA, Carvalho (2003), considera a importância do envolvimento ativo dos trabalhadores nas tomadas de decisões. Porém, ao considerar o contexto histórico educacional do Brasil, a EJA, não representa uma política prioritária de governo. Mesmo assim, fatos históricos recentes apresentam a participação popular e um crescente debate dessa temática, apesar de, não se ter ainda a institucionalização de uma política em longo prazo.

Carvalho (2003) questiona que a elaboração de propostas voltadas para os jovens e adultos não consideram nem asseguram suas participações. De acordo ainda com, Carvalho (2003), isso compromete a democracia e a eficácia na implementação dos projetos o que converte a educação em “não apenas excludente, mas também insuficiente, reforçando as desigualdades econômicas e sociais que caracterizam a nossa sociedade” (2003, p.124).

Ainda que a expansão da Rede Federal tenha propiciado inserção na agenda do governo sobre a educação de jovens e adultos, percebe-se ainda, uma postura conservadora neoliberal que de acordo com, Rummert (2007), vem sendo adotada no transcorrer dos anos, revelando toda superficialidade em não promover mudanças reais e “que causem impactos duradouros no sentido de superar as desigualdades estruturais que caracterizam o país e, por decorrência, a educação (p.46)”. Isso provoca

reflexões ao fato dessas propostas se constituírem como programas e não como uma política pública educacional.

Com a preocupação de não promover mudanças estruturais na ordem societária, são implementadas medidas que visam a minimizar, de forma superficial, as consequências das opções político-econômicas das forças dominantes, condicionadas por interesses corporativos do capital e pelo alinhamento subordinado do país ao quadro hegemônico internacional. Assim, o Governo Federal adota procedimentos de democracia filantrópica, de caráter demonstrativo, em que proliferam as políticas focais, de que emergem programas que oferecem bolsas ou diferentes tipos de auxílio e requerem contrapartidas simbólicas, no mais claro modelo neoliberal. ( RUMMERT, 2007, p,46).

A análise do PROEJA perpassa assim, pelas analogias sociais e como elas reproduzem as relações estabelecidas na base da sociedade, tomando como referência, as relações hierárquicas desiguais, que são reproduzidas, em certa medida, no ambiente escolar e que serão apresentadas posteriormente através da coleta de dados realizada com os atores envolvidos nessa pesquisa.

### **3.2 O IFNMG – *Campus* Salinas e o Contexto do PROEJA.**

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) foi criado em 29 de dezembro de 2008 a partir da sanção da Lei Federal 11.892, como já citado no início desse capítulo, no contexto de unificação entre Escola Agrotécnica Federal de Salinas e CEFET Januária. É, portanto, uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica.

O IFNMG é constituído por nove *campi* Almenara, Araçuaí, Arinos, Montes Claros, Januária, Pirapora, Salinas, Teófilo Otoni e Diamantina (em implantação). O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG *Campus* Salinas; está situado na cidade de Salinas

(MG), município que possui a extensão territorial de 1.891,33 km<sup>2</sup>, com uma população de 39.178 habitantes (IBGE, 2010), nas zonas urbana e rural.

O *Campus* Salinas foi implantado originalmente como “Escola de Iniciação Agrícola de Salinas”, mediante intervenção do então Deputado Federal, o Dr. Clemente Medrado Fernandes em 02 de setembro de 1953. As suas primeiras construções datam da época da sua fundação, sob a direção do seu primeiro Diretor Geral, o Engenheiro Agrônomo Fitossanitarista, Dr. Abdênago Lisboa, que deu início ao funcionamento de suas aulas, no dia 1º de março de 1956. Neste mais de meio século de existência, o *Campus* Salinas recebeu várias denominações anteriores: Escola de Iniciação Agrícola (1953–1963); Ginásio Agrícola de Salinas (1964–1969); Ginásio Agrícola “Clemente Medrado” (1969–1979); Escola Agrotécnica Federal de Salinas – MG “Clemente Medrado” (1979–2008).

Considerando esse recorte na história da instituição e paralelamente à educação profissional do país, teve-se um período controverso em que o trabalho manual e intelectual encontrava-se dividido, assim como, a formação de mão de obra e escolarização da população. Na tangente do trabalho manual encontrava-se a maioria da população os considerados, desvalidos de toda sorte ou marginalizados socialmente. Num período compreendido entre 1964 e 1968 a educação profissional ficou estagnada o que impulsionou certa desvalorização por parte dos técnicos. Deste modo, a profissionalização de segundo grau, tornou-se obrigatória para as escolas públicas no intuito de atender às demandas da indústria brasileira e às necessidades do sistema capitalista.

Com a criação do IFNMG – *Campus* Salinas várias adaptações internas ocorreram e englobaram questões de toda ordem, tais como: mudanças de estrutura física, aumento na oferta de cursos, contratação de novos professores, equipe administrativa, entre outras.



### 3.2.1 Quanto as Proposições do Plano de Desenvolvimento Institucional PDI e suas Implicações no IFNMG *Campus Salinas*

A constituição de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) permite através da construção coletiva a criação, de um plano de trabalho que sirva como instrumento de avaliação e acompanhamento por parte da comunidade escolar através da gestão participativa. O PDI do IFNMG foi elaborado para a gestão dos anos de, 2009 a 2013, a fim de orientar suas diretrizes pedagógicas, a estrutura organizacional e suas atividades acadêmicas.

A construção do PDI foi considerada no âmbito do *Campus Salinas*, um desafio ao ter que lidar com as novas situações advindas da criação dos Institutos Federais. Desse modo, foi construído a partir das discussões promovidas internamente para o atendimento de suas necessidades político-pedagógicas, como comprova um gestor do *Campus Salinas*:

G3 Com a transformação para Instituto, então foi necessário construir um, outro PDI... vigência de 2009 a 2013 nesse outro também, houve discussões e consta também, continua constando atendimento ao PROEJA, ainda na área de informática...

O atendimento às demandas específicas da educação profissional, de acordo com o PDI do IFNMG está na “consolidação de ações de inclusão social que criam oportunidades de redistribuição dos benefícios que ajudam a diminuição das desigualdades sociais” (BRASIL, 2009, p.45). Entre essas ações, está o PROEJA que, de acordo com o documento institucional tem o propósito de integração sócio laboral permitindo o acesso à formação profissional de qualidade.

Esse mesmo documento apresenta a preocupação com o atendimento das políticas governamentais e traz na perspectiva do desenvolvimento sustentável, a integração com os diversos setores produtivos locais. Tem, portanto, a missão de “produzir, disseminar e aplicar o

conhecimento tecnológico e acadêmico para formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão” (PDI, 2009, p.8).

Essas propostas, por conseguinte, estão alinhadas com as políticas governamentais vigentes que para, Machado (2011), permite perceber de que forma os Institutos se organizam e se movimentam para atenderem à comunidade com soluções, técnicas e tecnológicas, alicerçadas aos saberes profissionais. Sendo assim, de acordo com a autora, as relações estabelecidas no PDI podem revelar-se tensas e contraditórias, na medida em que envolvem uma multiplicidade de motivações, sendo elas, de caráter social, econômica, política, educacional e cultural.

De acordo com, Machado (2011), o PDI deve ser utilizado como documento de referência da gestão, mas é preciso que a instituição avance no sentido de sua compreensão e execução. Sobre a oferta do PROEJA, versa no PDI do IFNMG, a importância de sua contribuição em relação à integração sociolaboral de um contingente de cidadãos, “cerceados do direito de acesso a uma formação profissional de qualidade”. Para isso, contempla “a inserção no mercado de trabalho, desenvolvimento do seu potencial produtivo e resgate da autoestima” (BRASIL, 2009, p.43).

G4 Eu me lembro que a gente discutiu sobre, inclusive, sobre a integração curricular, sobre os cursos integrados, o PROEJA é um dos cursos integrados, mas não me lembro de uma discussão específica do PROEJA... mas uma discussão específica do PROEJA dentro do PDI, eu não me lembro de ter visto, eu acredito que não houve.

G3 (...) PROEJA, ainda na área de informática, porém, teve que ser paralisado, a gente percebeu aí que não estava talvez atendendo aos anseios desse público do PROEJA.

Duas questões são colocadas acima por dois gestores. A primeira demonstra a prática fragmentada em relação a construção do PDI frente a discussão o PROEJA que, se existiu, não representou grande articulação na instituição. A outra questão revela certa morosidade dada a paralização do curso para posteriormente ser reformulado. Segundo G3, a paralização do PROEJA está relacionado ao atendimento dos arranjos produtivos locais, para

que, esse público, seja efetivamente atendido, garantindo assim sua permanência. Essa colocação encontra embasamento no relatório de gestão 2012 do IFNMG que retrata as incoerências quanto a estagnação do PROEJA, diferente do que propunha o PDI que era a abertura anual de uma turma para os anos de 2009 a 2013.

### **3.2.2 O Desenho do PROEJA no IFNMG - *Campus* Salinas**

A compreensão do desenho do PROEJA no *Campus* Salinas está relacionada com a preparação e a formação humana dos atores envolvidos, a prática gestora, a infraestrutura conferida para a realização do programa, o atendimento das práticas educacionais e sua organização político-pedagógica. A discussão pretendida referenda-se na base legal da legislação vigente e na construção do Projeto Pedagógico - PP, do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA – do *Campus* Salinas. Como ramificação do PDI do IFNMG, o PP dá os encaminhamentos do programa a nível local. Para fins de compreensão do ciclo desenvolvido na instituição em questão, serão apresentadas as discussões em relação ao processo de implementação do programa no referido *Campus*. Assim, é possível perceber que todos os atores envolvidos estão interligados e que as tomadas de decisões orientam todo o processo.

A construção do PP contou com a participação docente e pedagógica do *Campus* e teve por finalidade retratar a realidade local contemplando, a cultura e o social, o interesse para o ensino, a pesquisa, a extensão, dentro da concepção dos Institutos Federais. Utilizou para isso a sustentação legal alude a LDB 9394/96, ao Decreto Nº 5.154/94, o Parecer do CNE/CEB N 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT de nível técnico, a Resolução nº 04/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT e o Decreto Nº 5.840/2006, que instituiu no âmbito

federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Nesse sentido, não foram utilizadas audiências públicas ou qualquer tipo de pesquisa para levantamento das demandas populares.

Após a construção Projeto Pedagógico em 2009, o PROEJA foi implementado no ano letivo de 2010, tendo com forma de ingresso: o sorteio de vagas após inscrição prévia dos candidatos. A matrícula no curso teve como requisitos legais: a conclusão do ensino fundamental e no ato da matrícula o mínimo de 18 anos completos. Foram oferecidas 30 vagas para o curso de 2600 horas com duração de três anos.

A justificativa encontrada no, Projeto Pedagógico - PP 2009, para a oferta desse curso, baseou-se na inserção do sujeito quanto ao acesso à informática, nas razões de sobrevivência e justiça social. De acordo com o PP existe um monopólio do acesso da informática, de seus equipamentos e dos conhecimentos que alimentam e distanciam as diferenças sociais em função do domínio tecnológico ou da falta dele. Outros pontos que aparecem no documento e que justificam a oferta do curso Manutenção e Suporte em Informática são: a efetiva interiorização do ensino público de qualidade, a reinserção no sistema escolar dos jovens e adultos, o acesso à educação e a formação profissional, a promoção e supressão da exclusão digital e a inclusão social.

Segundo as descrições do projeto pedagógico do *Campus Salinas* (2009) a infraestrutura dotada no período que antecedeu a implementação do PROEJA contou com diversas edificações utilizadas pelas áreas de Ensino (Ensino, Pesquisa e Extensão), da Assistência Estudantil e pela Administração, tais como: salas de aula, laboratórios de informática, biologia, química, física, análise sensorial, microbiologia, físico-química, desenho e topografia, piscicultura; bem como biblioteca, ambientes esportivos, alojamentos, refeitório e unidades educativas de produção agrícola, zootécnica e agroindustrial, propriedade a propriedade rural, com área total de 56,30ha denominada, Fazenda Santa Isabel, destinados para o desenvolvimento de projetos de produção de cachaça de alambique, fruticultura e cultura de cana-de-açúcar.

O corpo docente contava com cerca de 70 integrantes, além dos 115 técnico-administrativos. O documento não faz uma descrição detalhada quanto à formação docente, tampouco, ao número de professores efetivos e substitutos. Considerando a importância desses dados para compreensão do cenário em que se implementou o programa em estudo, buscou-se com a diretoria de recursos humanos a descrição detalhada do quadro docente desse período, como pode ser visto abaixo.

**Tabela 1 Corpo Docente *Campus Salinas* - 2009 a 2012**

TITULAÇÃO	EFETIVOS			
	2009	2010	2011	2012
<b>Graduação</b>	04	01	01	<b>01</b>
<b>Especialização</b>	21	17	19	<b>17</b>
<b>Mestrado</b>	28	42	45	<b>46</b>
<b>Doutorado</b>	02	04	04	<b>05</b>
TOTAL	55	64	69	<b>69</b>
	DOCENTES CEDIDOS			
	2009	2010	2011	2012
<b>Graduação</b>	-	-	-	-
<b>Especialização</b>	02	-	-	-
<b>Mestrado</b>	-	03	03	<b>04</b>
<b>Doutorado</b>	02	02	02	<b>03</b>
TOTAL	04	05	05	<b>07</b>
	PROFESSORES SUBSTITUTOS/ TEMPORÁRIOS			
	2009	2010	2011	2012*
<b>Graduação</b>	01	01	02	<b>05</b>
<b>Especialização</b>	05		02	<b>02</b>
<b>Mestrado</b>	-	02	01	-
<b>Doutorado</b>	-	-	-	-
TOTAL	<b>06</b>	<b>03</b>	<b>05</b>	<b>06</b>

\*01 Professor Aperfeiçoamento .

Fonte: Recurso Humanos *Campus Salinas*.

O quadro acima revela o número de docentes entre os anos de 2009 a 2012: período posterior a transformação da Escola Agrotécnica Federal de Salinas para Instituto Federal - IFNMG – Campus Salinas. Sendo assim, nota-se um aumento do número de efetivos, ao mesmo tempo em que há um decréscimo em virtude dos docentes cedidos. A compensação disso, ocorreu com a contratação de professores substitutos e/ou temporários. No entanto, ao observar os períodos que compreenderam o final da primeira e a segunda fase

da expansão da rede federal, tem-se uma estagnação relativa ao período de 2010 a 2012. A segunda fase da expansão representou no *Campus* Salinas a implantação e implementação de várias modalidades e níveis de ensino, sendo eles, cursos de licenciaturas, bacharelado, cursos técnicos subsequentes e integrado.

O grande aumento dessa oferta e o reduzido número de professores para atendimento das demandas provenientes da criação dos Institutos Federais representam de acordo com TCU (2012, p.50) “o principal fator que põe em risco a qualidade dos serviços educacionais prestados pelos Institutos Federais reside no déficit de professores e técnicos de laboratório”. Ainda de acordo com o autor, os dados do MEC apresentados para nessa auditoria, revelaram que há uma carência de 7.966 professores para essas instituições.

Como consequência da carência de docentes estão: a) sobrecarga dos professores, que são chamados a ministrar disciplinas em áreas diversas daquela para a qual foram contratados; b) postergação da oferta de uma disciplina até que se consiga um professor qualificado pra a tarefa; c) turmas grandes a ponto de por em risco a aprendizagem dos alunos. (TCU 2012, p.53)

**Tabela 2 Relação de Ingressos e Matriculados no IFNMG**

$$\text{Relação} = \frac{\text{Número de Ingressos}}{\text{Alunos Matriculados}} \times 100$$

Campus	Ingressos		Matriculados		Relação %	
	2009	2010	2009	2010	2009	2010
Almenara	0	120	0	120	0	100
Araçuaí	0	520	0	520	0	100
Arinos	224	110	224	305	100	36,07
Januária	801	975	1677	2199	47,76	44,34
Montes Claros	0	214	0	214	0	100
Pirapora	0	130	0	130	0	100
Salinas	220	430	530	767	41,51	56,06
<b>IFNMG</b>	<b>1245</b>	<b>2499</b>	<b>2431</b>	<b>4255</b>	<b>51,21</b>	<b>58,73</b>

Fonte: Reitoria – IFNMG

Em relação ao número de alunos ingressos e ao cumprimento do que propunha as metas do PROEJA de acordo com o Decreto Nº 5.840/2006, como já foi abordado anteriormente, a expansão da rede federal, não

representou para o *Campus* Salinas o aumento da oferta de cursos para o programa. Mesmo com um percentual de 56,06 % no ano de 2010 em relação ao ano de 2009, o número de ingressos e matriculados do PROEJA ficou limitado à formação de duas turmas nos anos de 2010 e 2011 com respectivamente de 29 e 17 alunos matriculados, sendo que, dos 29 ingressos em 2010 somente 11 concluíram o curso. Os matriculados em 2011 estão em curso com previsão de término para o ano letivo de 2013.

#### **4 QUEM SÃO OS ATORES ENVOLVIDOS? PERFIL DA EQUIPE GESTORA E DOS DOCENTES**

A análise do processo de implementação de uma política pública ou de um programa específico, como o que está em estudo, necessita de uma contextualização e acompanhamento ainda que complexo, dos atores envolvidos no processo, dos espaços organizacionais pertencentes à implementação, das práticas desenvolvidas na instituição proponente e do redimensionamento dos conflitos existentes.

“A implementação é definida como processo na qual a política governamental é apresentada em envolvimento com sujeitos não governamentais. Relação, portanto, entre atores onde esses ganham o status de sujeitos intencionais.” (VIANA, 1996, p. 26).

Para fins dessa pesquisa foram considerados como os atores no processo de implementação: gestores e docentes, dadas às relações interdependentes para execução e consolidação dos objetivos do programa.

No contexto das análises de políticas públicas Rua (1998), discorre que é preciso uma visão alargada das políticas implementadas, assim como a interação dos sujeitos que atuam no processo, pois, “nem sempre os indivíduos que atuam na implementação de uma política sabem efetivamente que estão trabalhando como implementadores de algo abstrato como uma política” (Rua, 1998, p. 254). Assim, é preciso atentar para as relações estabelecidas entre os atores ou grupos sociais envolvidos como já mencionados anteriormente, a fim de, perceber as atuações e em que sentido elas contribuem para esse processo.

Para Labra (1999, p.52), “a política sofre significativas alterações durante a implementação e o resultado final pode ser muito diferente das intenções estabelecidas inicialmente”. Os atores envolvidos em todo o processo determinam se as metas serão ou não alcançadas, uma vez que, o sucesso de uma política pública e a compreensão da implementação transitam



pelas relações de interesses de distintos grupos sociais, assim como, das ações adotadas pelo Estado.

De acordo com Medeiros; Lima (2012, p.1252) “um dos fatores que influenciam e que fazem diferença na implementação de programas governamentais é a atuação dos agentes que interagem diretamente com os cidadãos”.

Para Mainardes (2006) o processo de implementação de uma política sofre influência de “professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais” (p.53). De acordo com as proposições de Mainardes foram utilizadas para efeito de pesquisa as seguintes categorias: perfil da equipe gestora e docentes, experiências iniciais do PROEJA, decisão em ofertar o curso integrado em manutenção e suporte em informática, estruturação organizacional do PROEJA, dificuldades apresentadas no processo de implementação e reorientações possíveis.

As análises realizadas trazem as visões dos atores envolvidos nesse processo de implementação do PROEJA no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – *Campus Salinas*, sob a ótica dos gestores e docentes. As relações estabelecidas entre a coleta de dados desses dois grupos de atores tiveram como propósito, expor as relações estabelecidas no interior da escola, assim como, suas práticas interativas que podem ou não ser satisfatórias para a implementação do PROEJA.

Tem-se, portanto, como premissa de análise dessa investigação a caracterização dos sujeitos da pesquisa através da apresentação do quadro abaixo.

**Quadro 2: Caracterização dos Docentes/Grupo Focal**

Identificação	Área de formação	Titulação	Efetivo/Substituto
P1	Humanas	Mestrado	Efetivo
P2	Informática	Graduação	Efetivo
P3	Informática	Mestrado	Efetivo
P4	Extas	Mestrado	Efetivo

P5	Informática	Especialização (em curso)	Substituto
P6	Exatas	Mestrado	Efetivo
<b>Identificação</b>	<b>Área de formação</b>	<b>Titulação</b>	<b>Efetivo/Substituto</b>
P7	Humanas	Especialização	Efetivo

Fonte: O autor

Ainda que sem intenções de delimitar a participação dos professores quanto às disciplinas do núcleo básico e técnico, houve um equilíbrio quanto a essa divisão. As titulações apresentadas pelos professores referem-se as suas áreas de graduações, sendo que nenhum dos participantes possui capacitação específica em PROEJA ou Educação Profissional. Dos sete professores, seis pertencem ao quadro efetivo e um ao quadro substituto.

Quanto à caracterização da equipe gestora foram atribuídos para os quatro entrevistados as nomenclaturas de G1, G2, G3 e G4. Todos os quatro gestores possuem título de mestrado. Em relação à parte da caracterização considerou-se para esse grupo a média de tempo da atuação profissional na rede.

Desse modo G1 e G2 apresentaram média de trabalho na rede federal de 29,5 anos, G3 18 anos de rede e G4 9 anos.

O ingresso de G1 foi como professor na rede. As experiências de G2 estiveram sempre ligadas à direção da instituição, podendo considerar 25 anos de participação efetiva na gestão.

Desde o ingresso de G3 na Rede Federal várias mudanças ocorreram no *Campus* Salinas desde a implantação de novos cursos técnicos, às mudanças nas modalidades de ensino, tais como, concomitante e integrado. Houve também o início de cursos superiores e posteriormente a transição de Escola Agrotécnica de Salinas para IFNMG- *Campus* Salinas.

Segundo G4, sua trajetória teve início como docente na então, Escola Agrotécnica Federal de Salinas, hoje IFNMG *Campus* Salinas, onde atuou por um período de dois anos. As discussões acerca do currículo integrado iniciaram na instituição nos anos de 2004 e 2005. Segundo G4 essa discussão foi interrompida devido seu afastamento da instituição que durou três

anos. Após esse período retornou para o IFNMG ingressando no cargo de técnico educacional.

#### 4.1 Experiências iniciais do PROEJA no *Campus Salinas*

A oferta do PROEJA no *Campus Salinas*, ocorreu inicialmente em virtude do cumprimento do Decreto Nº 5.478/ 2005 e posteriormente do Decreto Nº 5.840/2006. No primeiro momento ofereceu PROEJA – FIC em Suporte e Manutenção de Computadores, em parceria com a Rede Estadual de Ensino com o objetivo promover a elevação de escolaridade do ensino fundamental e profissional.

Nesse sentido, as falas e as análises que serão apresentadas a seguir, trazem o primeiro contato do *Campus Salinas* e, por conseguinte, revelam as primeiras experiências dos entrevistados com o programa. No tocante à equipe gestora, três sujeitos, relataram que suas experiências deram-se através do decreto que instituía o PROEJA na Rede Federal de Educação, como afirmam G1 e G3:

G1 “meu primeiro contato com o PROEJA foi através de um decreto a meu ver equivocado, que não levou em consideração as particularidades da Instituição ou da região”.

G3 “O primeiro contato com o PROEJA foi em 2006, em 2005, com o decreto<sup>2</sup> que instituía a questão do PROEJA na Educação Profissional nas escolas Agrotécnicas...”

Através das falas acima, percebe-se os traços da visão clássica no processo de implementação que de acordo com, Silva; Melo (2000, p.4), “corresponde à execução de atividades que permitem que as ações sejam

---

1 O Decreto Nº. 5.478, de 24/06/2005, denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, PROEJA , expôs a decisão governamental em ofertar: formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio. Posteriormente esse decreto foi substituído pelo 5.840/2006.

implementadas com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação das políticas”.

Para Brasil (2006) a substituição do Decreto Nº 5.478/ 2005 pelo Nº 5.840/2006 expôs uma proposta perene que para ser consolidada necessitava da institucionalização de uma política pública de integração. Nesse sentido e de acordo com os gestores, a Escola Agrotécnica Federal de Salinas, implantou o curso FIC para cumprimento legal que posteriormente foi reformulado para oferta do PROEJA integrado.

G3, “tivemos duas turmas com o curso operação de computadores de carga horária de 200 horas, esse curso funcionava aos sábados e depois em 2009 implantamos o curso Técnico em Operação e Suporte de Computadores já em nível técnico”.

G2 “ o curso FIC nós tínhamos muitas dúvidas em relação ao PROEJA...a questão da implementação foi mesmo pela força do decreto, nós tínhamos um prazo para iniciarmos a oferta”.<sup>3</sup>

As várias fases que compreendem o PROEJA sejam elas do seu surgimento à sua ampliação, representam para, Rummert (2007), um "caráter híbrido que evidencia a forte intervenção do Capital nas propostas de educação da classe trabalhadora apresentadas pelo Governo Federal” (2007, p.44). A ampliação das propostas educacionais discutidas até aqui, pressupõem uma discussão mais aprofundada que permita analisar através dos implementadores do programa, os caminhos percorridos para sua efetivação.

Segundo Caldas (2011) o trabalho docente tem relação imediata com o tipo de formação recebida, por isso, é necessário que se reflita sobre essa prática, “no sentido de um trabalho mais integrado e participativo, que articule a competência técnica, ao saber fazer pedagógico inerente à atividade da docência” (p.36). Nesse sentido, verificou-se, que três docentes tiveram

---

<sup>3</sup> O curso FIC Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores na área de informática foi implantado em 2006, em virtude do cumprimento do Decreto Nº 5.840/2006 pela EAFSALINAS, hoje IFNMG-Campus Salinas, teve como justificativa de acordo com seu Projeto de Curso, contribuir para a integração sociolaboral desse contingente de cidadãos cerceados do direito de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. A carga horária do curso foi de 200 horas, divididas em 03 semestres e turmas compostas por no máximo 35 alunos.

experiências antecedentes a do IFNMG na EJA, nas redes estadual e municipal.

P4 “É, a minha história como o PROEJA já tem um certo tempo, antes de entrar para a docência aqui na Instituição eu já trabalhava na rede estadual, (...) e trabalhei acho que aproximadamente quatro anos.

P 6 “ Antes de vir aqui para o Instituto, como professor, eu já tive experiência com a EJA, quando era professor da prefeitura de Montes Claros, na época eu trabalhei de 2004 a 2010”.

Quatro professores, no entanto, relataram que suas primeiras experiências ocorreram no PROEJA no *Campus* Salinas. Essas colocações provocam reflexões acerca das novas demandas dos Institutos Federais, já que o quadro profissional tem que atuar com uma variedade de modalidades e níveis de ensino.

P6“Com relação essa questão de fazer especialização, hoje eu não faria, minha opinião. Porque como aqui no Instituto você trabalha com todos os níveis e perfis de alunos, (...) porque a influência do EJA ela se você for olhar a nível do Instituto é muito pequena, em termo de ofertas, em termos de número de alunos, (...) então a gente acaba indiretamente sendo direcionado mais para essas outras áreas e acaba pensando em se capacitar para essas áreas e não especificamente para PROEJA.

As políticas desenvolvidas no âmbito federal têm para, Di Pierro (2010), a responsabilidade de promover especializações e formação continuada para docentes em serviço, além de se discutir, tanto a formação inicial quanto a educação de pessoas jovens e adultas. Pertinente a essa questão coloca que, “Tais políticas terão maior chance de êxito se forem combinadas a estratégias de profissionalização que superem o voluntarismo reinante e reconheçam a natureza especializada do trabalho docente com jovens e adultos”, (Di Pierro 2010, p.37). Assim, segundo a autora será possível estabelecer “recrutamento de professores com formação e experiência, e a constituição de um corpo estável de profissionais dedicados à modalidade” (DI PIERRO, 2006, p.37).

Para Shiroma e Filho existem complicadores para a formação específica de professores para o PROEJA “o profissional que atua no não

possui necessariamente uma formação específica, pois raras licenciaturas contemplam discussões sobre o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos” (2011, p. 8).

P1 Olha, eu acredito que pode contribuir sim. Mas, as dificuldades vão além dessa capacitação, (...) mas, eu não colocaria isso como ponto agora, eu acho que vem antes essa questão de uma discussão mais política eu penso. Então assim eu acho que falando aqui a questão da Educação de Jovens e Adultos eu acho que o Instituto tem que proporcionar essa discussão, seja para dentro aqui internamente para discutir a questão do PROEJA, ou seja, externamente para chamar a cidade, as pessoas das escolas para a gente fazer isso de alguma forma circular.

De uma forma geral, as falas traduzem a importância atribuída em se conhecer as peculiaridades do PROEJA, desde a discussão política até as questões que interferem na aprendizagem dos alunos como, por exemplo, o tempo extraescolar dedicado às atividades e tempo de estudo.

Percebe-se também, que é necessário um acompanhamento sistemático, sobre o assunto tem-se a colocação de P4, “Bom eu penso que em termos Institucional a Instituição deve capacitar um coordenador para essa área específica e esse coordenador acompanhará e auxiliará o professor que pegar aquela disciplina no curso”.

#### **4.2 A Decisão em Ofertar o Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática**

Um das questões relativas ao processo de implementação do curso, é como de fato, foi feita essa escolha. As análises do PDI e PP mostram uma preocupação em atender os arranjos produtivos locais, já que, as atividades predominantes no município de Salinas estão diretamente ligadas ao setor primário, à produção de cachaça e ao comércio.

Sendo assim, a partir das discussões promovidas, no *Campus* Salinas, implantou-se o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em

Informática Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA. Como já discutido anteriormente, as justificativas pautaram-se na “inserção dos sujeitos na era do conhecimento e no mundo produtivo do trabalho”. Outra questão presente no documento é a intenção de opor-se às diferenças sociais alimentadas pela falta de acesso ou conhecimento tecnológico. É nesse sentido que serão apresentadas às questões pertinentes ao processo decisório advindas da gestão, já que para eles, foi uma consequência do que se dispunha em infraestrutura física e humana.

G1 Uma coisa tem a ver com a outra, a escolha dos cursos eles foram ofertados em função das estruturas que nós já possuímos. Por exemplo, informática, nós já tínhamos três laboratórios de informática aptos para isso, (...) A princípio o que começou a funcionar, o que teve uma procura inicial foi na área de informática que era a questão de momento, né?

G3 A escolha do curso se deu basicamente pensando na Infraestrutura existente e os recursos humanos também, então, houve uma discussão em relação qual curso que seria mais interessante, que poderia atender mais esse público aí do PROEJA, pensamos na época em outras possibilidades, (...) fora da área de informática, mas, devido à infraestrutura, o que tínhamos de recurso humano foi optado pela área de informática.

P2 (...) O que foi falado, porque, a coordenação normalmente ela fala o seguinte: que quando foi escolher o curso ela olhou mais a Instituição do que o próprio aluno. O que a Instituição tinha, laboratório de informática, então, ou seja, informática. Não olhou então o público, os alunos.

O que chama a atenção nesse processo decisório é a ausência da participação social, e o fato de, considerar os arranjos produtivos locais nos documentos e para as tomadas de decisões não contemplar diretamente essas questões. Essa questão é claramente percebida, já que em momento algum, o arranjo produtivo enverga para a questão da informática.

Por outro lado, percebe-se a tentativa de acordo com a gestão e documentos verificados de alargar as possibilidades dos jovens e adultos através da “inserção dos sujeitos na era do conhecimento e no mundo”. Nesse sentido, confere-se a essa expressão, o teor de inclusão digital, oposto ao que propunha a formação de técnicos de manutenção e suporte em informática.

### 4.3 Estruturação Organizacional do PROEJA no *Campus Salinas*

Como citado anteriormente, a fase de ampliação do PROEJA no *Campus Salinas*, aconteceu, a partir da implementação do curso Técnico Integrado em Suporte e Manutenção de Informática, proveniente da reformulação do curso FIC. Esse processo demandou várias estratégias para constituição de uma proposta pedagógica coerente para o que propunha o Documento Base. Para, Silva; Melo (2000, p.21), “o desenho estratégico das políticas deve incluir a identificação dos atores que dão sustentação à política e mecanismos de concertação e negociação entre tais atores.”.

Ao analisar a estrutura organizacional do PROEJA pretende-se identificar dois pontos principais: o administrativo e o pedagógico que de acordo com Veiga (2002) são:

(...) todos os elementos que têm uma forma material, como por exemplo: (...) equipamentos, materiais didáticos, mobiliários, distribuição das dependências escolares (...) referem-se às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo. (VEIGA, 2002, p.06)

As estratégias de gestão adotadas no processo de implementação com vistas à materialização do PROEJA, referem-se às condutas adotadas pela instituição, quer, na infraestrutura física ou em suas ações pedagógicas propriamente ditas. Para isso, são necessárias ações combinadas capazes de direcionar as práticas escolares instituídas através do Projeto Político Pedagógico. Assim, as discussões que serão apresentadas, aludem ao preparo da instituição para receber o programa em estudo. Esses temas são passíveis de observações que englobam o todo ou se subdivide em instalações e equipamentos e questões pedagógicas.

#### 4.3.1 Estruturação Física



Quanto à estrutura física utilizada para implementação do PROEJA, pode-se constatar através de 100% dos gestores, que a instituição trabalhou com aquilo que já dispunha: laboratórios, salas de aula, equipamentos, etc. Não houve, portanto, reconfiguração específica para recebimento do PROEJA.

G1 “... Investimento em infraestrutura foi destinar salas específicas para o PROEJA no horário noturno que não tínhamos muita dificuldade, por que o nosso *Campus* era pouco utilizado no período noturno e conseguir transporte para esses alunos(...) nós já tínhamos três laboratórios de informática aptos para isso”.

G2 “...então tinha laboratórios que dava para utilizar sem nenhum problema, isso tudo contribuiu para ir para essa área de informática”.

G3 “então a questão que na época a direção observou foi à infraestrutura existente e recursos humanos, o que poderíamos ofertar, o que tínhamos na época. Então, não houve reestruturação para atender o PROEJA, atendemos com o que a escola já possuía”.

G4 “A gente sabe que o PROEJA acaba usufruindo de toda a área da escola, de todos os laboratórios, todos, mas assim uma coisa dispensar, por exemplo, algum funcionário ou algum espaço específico deles, não”.

A análise dessa estrutura permite entender, que a implementação do programa, não causou grande impacto na estrutura física, pois, ao ofertar o curso, a mudança que ocorreu foi a ampliação de funcionamento do *Campus* no período noturno. Porém, considerando que a organização escolar é fruto de práticas interativas, é preciso indagar sobre outras questões de ordem pedagógica para que se construa uma visão das relações estabelecidas e criticamente perceba “os problemas que afetam o processo de ensino-aprendizagem, de modo a favorecer a tomada de decisões realistas e exequíveis” (Veiga, 2002, p.06).

#### **4.3.2 Estruturação Pedagógica**

A estruturação docente e pedagógica foi abordada com o propósito

de identificar e analisar as medidas desenvolvidas no cerne da escola para a implementação do curso. De acordo com os gestores, vários foram os envolvidos, sendo eles, a direção de ensino, a orientação pedagógica e alguns professores. A pesquisa revela experiências e participações diversificadas e, às vezes, divergentes no que diz respeito aos envolvidos nas capacitações pedagógicas e docentes.

G1 Houve, em primeiro momento para a equipe gestora. A SETEC forneceu sim essa capacitação, dos professores veio surgir um pouco mais tarde. Com cursos de especialização, formação profissional para o professor para essa área. Não consigo me lembrar quem ou quantos mais. Mas, a equipe de gestão eu me lembro de Px<sup>4</sup>, G4 e alguns professores.

G2 Nós tivemos, nós acedemos de uma profissional aqui que trabalhava nessa linha em *Campus X*<sup>5</sup>, foi a G4. Então, ela ficou responsável de encaminhar, de abrir, de discutir como os profissionais, como que desenhava a coisa, né.

G3 Houve no final de 2005, houve uma oficina de capacitação de gestores e acadêmicos, em Belo Horizonte para, mas, na questão da implementação do PROEJA. Então foi relatos de experiências de outras instituições que trabalhavam com EJA e também oficina no sentido de pensar as ações para implementação, então houve esse encontro. Na questão da implementação, os professores não participaram foi só a equipe gestora, dois representantes inclusive, foram dois representantes aqui.

De acordo com G4 além das capacitações citadas acima, outras ações foram desenvolvidas internamente no *Campus*, tais como, divulgação do documento base do PROEJA para os professores e reuniões mensais. Nesse sentido, nota-se que a estruturação pedagógica reflete na conduta administrativa e que estão intimamente ligadas pelo alcance ou não das metas propostas.

---

<sup>4</sup> Utilizou-se essa nomenclatura Px, para um docente que foi capacitado para implementação do PROEJA no *Campus Salinas*.

<sup>5</sup> *Campus X* foi utilizado para resguardar o sigilo de identidade do entrevistado.

#### 4.3.2.1 Necessidade de Acompanhamento Pedagógico

De acordo com Veiga (2002) “para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos e reflexão de equipes de educadores fortalecendo a escola como instância de educação continuada”. As reflexões presentes nos discursos dos docentes dizem respeito: 1º à necessidade de acompanhamento didático capaz de lidar com as especificidades do PROEJA; 2º ao tempo necessário para a efetividade de um planejamento diferenciado que são agravados pela extensa carga horária.

P4 Na minha área não tem material no conteúdo de física voltada para a parte computacional, aí eu preciso estar buscando artigos, esses recursos adicionais, e igual P7 disse, eu acho que deve-se fazer um planejamento maior, a equipe pedagógica sentar, planejar junto, porque o planejamento é diferenciado, não pode ser igual ao do ensino tradicional. E aí as vezes a carga horário do professor como ela é grande, isso é um limitador né, porque não sobra tempo para você pesquisar, para você montar uma aula, preparar o material. Você utiliza a mesma aula que trabalha no ensino médio faz no PROEJA. Em algumas vezes isso acontece muito.

P6 E aqui uma das coisas que, por exemplo, me leva hoje na hora da escolha de aulas eu não optar pelo PROEJA daqui é exatamente porque eu sinto que o meu trabalho lá não está alcançando o objetivo que alcanço no ensino médio ou que eu alcanço dando aula para a Licenciatura, entendeu? Porque é como, você acaba tendo que fugir da ementa, você acaba ficando sozinho perdido tentando, não tem essa, eu acho que tem que ser revisto a forma que tem trabalhado não somente a parte técnica como também a disciplina regular.

De uma forma geral, percebe-se a preocupação por parte dos entrevistados em se discutir as questões que, interferem na aprendizagem dos alunos. No entanto, essa preocupação não é sinônima para que esses profissionais curse uma capacitação específica nessa área.

Alguns docentes, no entanto, mostraram-se abertos para uma possível especialização em EJA, apesar de acreditarem que isso não resolveria os problemas existentes. Para eles essas questões são mais abrangentes, o que requer uma discussão política e de identidade em relação aos jovens e

adultos.

P1 Olha, eu acredito que pode contribuir sim. Mas, as dificuldades vão além dessa capacitação. (...) Mesmo que o professor tenha a capacitação ainda vai esbarrar nessa questão das limitações do aluno, que não tem como, eu até brinco, só a capacitação não vai resolver, resolver. Resolve parcialmente.

P7 É uma vez também G4, falou que tinha um fórum que a gente poderia participar que também nos ajudava muito porque tinha discussões dos outros professores nas demais instituições. (...) só que é você tem um número de professores com vinte e quatro aulas e parar ainda para poder discutir, eu acho que é repensar nisso aí, (...) precisa ter um incentivo da Instituição para poder o professor ter mais esse tempo de dedicação, especialização voltado daquele jeito que ajude, mas, também não é cem por cento.

De acordo com Machado (2011), é preciso que os professores envolvidos na EPT encontrem sentido para sua atuação através do desenvolvimento da formação inicial e continuada. De acordo ainda com a autora, é preciso encontrar no desempenho profissional as provocações necessárias para as demandas específicas do fazer docente. Nesse sentido, é importante observar a negativa dos professores frente à possibilidade de capacitação para atuarem no PROEJA.

P5 “acho que a valorização do profissional vai contribuir muito para a sociedade em termos acadêmicos aí, porque na hora da distribuição de aula, você especializado no PROEJA então, as aulas são suas. Então, acabam outros não querendo, não atribuindo, não assumindo àquelas aulas devido você estar ali presente.. Você é especializado, então, você começa a assumir isso aí quase que por consequência”

P3 Assim, eu não faria. Eu não consigo encontrar uma única razão. É que eu acho que um profissional nessa modalidade que a gente tem não funciona, modalidade lá para a informática não funciona, mas, vamos supor, mas, eu ainda tenho dúvidas que o que seria o conteúdo dessa especialização para o PROEJA o que iria contribuir profissionalmente? O que você iria aprender nessa especialização? O que seria o conteúdo dela?

As falas acima traduzem inicialmente a indisponibilidade dos professores em estudar algo específico e que os rotulariam como “os professores do PROEJA” no momento da distribuição das aulas. Outra questão

que aparece na fala de P3 é o desconhecimento das especificidades voltadas para a educação dos jovens e adultos. Para P3 não há convergência entre a formação técnica e a modalidade em estudo. Nesse sentido e contrário às contribuições dadas acima pelos professores, percebe-se que formação específica para o PROEJA ainda é uma lacuna não preenchida dentro da instituição.

Sobre isso Machado (2011), coloca que, a formação continuada de professores em EPT é um desafio histórico que precisa ser vencido para “Promover o fortalecimento da identidade profissional dos professores da EPT por meio de políticas de formação, valorização e carreira docente, que levem a diminuição da grande heterogeneidade desse professorado” (2011, p. 702).

#### **4.3.2.2 Quanto à Divisão das Aulas**

Quanto à divisão de aulas a principal discussão levantada foi a ausência de critérios estabelecidos, já que, a prática adotada para tal escolha privilegia o tempo de serviço dentro do *Campus*. De acordo com os docentes, isso fragiliza as relações no interior da escola, uma vez que, as aulas do PROEJA são vistas como as “sobras”.

P2 - É, eu trabalho há um ano e meio com o PROEJA e eu trabalho com o PROEJA porque, é a última que tinha para dar e eu tiver que dar.

P3 - Normalmente eu fico mais relacionado a essa parte de programação, mas, aí na hora de distribuição das aulas não concentrar muito disciplinas não têm mesmo professor eu acabei ficando com algumas aulas do PROEJA em 2010 e depois novamente em 2012, (...) vamos dizer assim e todo mundo ia ficar abarrotado de aulas, e é isso.

P4 - E ao entrar aqui, por ter feito o planejamento de ensino e entregue a G4 na época, e aí eles falaram que seria melhor eu pegar essas aulas no início do ano. Atualmente eu estou com a terceira série do PROEJA aqui da escola.

P6 - , (...) quando eu vim aqui para o Instituto logo quando eu entrei aqui, aí surgiu a oportunidade na distribuição de aulas lá, de trabalhar com o PROEJA, mas, não foi tanto pela afinidade ou pela experiência pegou foi pela necessidade.

P7 Até essa questão aqui da escola era que para mim também não foi uma opção né, (...) Têm professores que tinham o direito de escolher, escolheram disciplinas e acabou que o PROEJA ficou, como eu sou a última a escolher eu tiver que pegar. Essa questão de qualificação, experiência não conta.

Os professores do Instituto Federal têm que lidar com uma diversidade de modalidades e níveis de ensino, para Machado (2011) esse é um dado importante que deve ser levando em conta pelas políticas de formação docente já que o exercício da docência se tornou algo mais complexo. Tal complexidade se externa de forma recorrente nas falas desses docentes quando colocam: I a necessidade de ser ter um perfil profissional, II material didático específico apoio pedagógico. Percebe-se através dos discursos a resistência dos docentes em trabalhar no PROEJA.

É possível também, perceber a carência pedagógica nas falas apresentadas e a necessidade de criar alternativas de gestão para apoiar a prática docente. É preciso que a diversidade do trabalho docente esteja estruturada e consiga se adequar para atendimento de todos os níveis de ensino e modalidades.

Para Machado (2008) a formação docente deve ser capaz de lidar com experiências diversas da EPT “para educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social” (p.15).

#### **4.3.2.3 A modalidade integrada**

Com o Decreto Nº 5.154/04 abre-se uma grande discussão entre as formas de ensino do núcleo propedêutico e da educação profissional. Essa integração passa por uma concepção de espaço único, de matrícula única, que contemple tanto a formação geral quanto a profissional dentro da perspectiva que todos os conhecimentos se complementem. Acerca dessa integração, Frigotto; Ciavata; Ramos (2005) consideram que tanto a formação geral quanto a específica não devem:

(...) delimitar o quanto se destina à formação geral e à específica, posto que, na formação em que o trabalho é princípio educativo, estas são indissociáveis e, portanto, não podem ser predeterminadas e recortadas quantitativamente. (2005, p.1099)

Duas situações merecem atenção quanto ao PROEJA integrado e se ele tem funcionado. A primeira delas refere-se alternativa da modalidade enquanto algo sustentável na instituição, “uma saída”, segundo os gestores, para o bom funcionamento e participação dos alunos no curso. A outra questão refere-se ao trabalho docente que ainda não conseguiu integrar o currículo, porém, através de algumas iniciativas tem tentado trabalhar nessa perspectiva.

G1 Eu acho que foi a saída para o nosso campus, foi quando começaram a surgir alunos. A nível técnico o PROEJA nosso foi uma vergonha<sup>6</sup>. Agora, a partir do momento que nós começamos a trabalhar no nível básico a coisa mudou de figura.

G3 Eu acredito muito no curso técnico integrado, eu acho que é o caminho. Acho que o curso integrado a gente está aprendendo ainda a trabalhar com ele, então assim, agora têm acontecido várias reuniões com professores, com representantes, para a gente trabalhar essa integração. Penso, que os professores têm dado conta, no sentido de trabalhar com uma certa flexibilidade, na medida do possível, com atividades interdisciplinares com o reconhecimento do currículo oculto, mas ainda tem muita coisa a ser feita.

G4 Aí a gente tem dois problemas muito sérios. A integração que de modo geral não dá para afirmar que ela acontece, até porque que o conceito de integração é diverso, é uma integração de currículo documental que é mais superficial, é integração no sentido de os professores trocarem ideias entre si, é integração no sentido dos dois convergirem para os mesmo objetivos, então primeiro esse conceito de integração curricular precisa ser definido. E o PROEJA enquanto

---

<sup>6</sup> Referência ao curso FIC/PROEJA.

currículo integrado, ele requer ainda mais essa definição, porque ele passa pela necessidade de o aluno se envolver com aquilo, de o aluno compreender a partir de suas próprias experiências (...) no PROEJA eu não vejo outro caminho, tem que partir da experiência deles para conduzir o currículo escolar e a integração poderia ajudar nesse sentido como ela pode não está sendo executada, ela pode não estar acontecendo. Então, nós temos dois problemas, o problema da integração e o problema da integração voltada para o PROEJA que exige muito mais em termos de metodologia, vamos dizer condução pedagógica, de preparo do professor, material didático e tudo mais.

Acerca dessas discrepâncias, Amorim; Deitos (2009) discorrem sobre essa modalidade de ensino, considerando os dualismos estruturais na educação profissional do país, tendo em vista, “formação acadêmica” e “formação profissional”. O resgate proposto pelos autores está alicerçado na discussão da legislação que orienta o PROEJA, trazendo assim, questões relevantes às articulações necessárias para sua efetivação.

A finalidade da formação integral é a superação da dualidade histórica presente na educação brasileira entre teoria e prática e cultura geral versus cultura técnica. Essa dualidade não é fruto do acaso, mas sim da separação entre a educação proporcionada aos filhos das classes média-alta e alta e aquela permitida aos filhos dos trabalhadores (BRASIL, 2006, p.28).

Para Carvalho e Lacerda (2009), existe uma insuficiência da formação para o trabalho com vistas ao atendimento das novas demandas de qualificação. Colocam que, essa discussão pode tomar duas vertentes sendo elas: “a questão da formação inicial do trabalhador e a formação profissional, eternamente encapsulada na dicotomia entre formação propedêutica e técnica” (p.3005). Isso se torna cada vez mais evidente quando os modelos tradicionais servem de parâmetros para a educação profissional.

Através das falas dos professores, as práticas cotidianas da escola, exemplificam a dificuldade em trabalhar a educação integrada e mostram que, apesar da integração não ter ocorrido de fato, existe a necessidade de se redimensionar as práticas pedagógicas para melhor atender esse público.

Existe, portanto, a percepção por parte dos professores das dificuldades em efetivar um currículo integrado que consiga atender às especificidades do PROEJA. Isso tem sido uma lacuna ainda não preenchida



para os entrevistados. Essas discussões encontram embasamento teórico em Kuenzer (2003), quando expõe a necessidade de reflexão, dentro da escola, acerca da construção de um projeto político pedagógico coerente que efetive e “articule conhecimento científico e conhecimento tácito, parte e totalidade, e teoria e prática no que diz respeito ao desenvolvimento, de modo integrado, de conteúdos, de comportamentos e de habilidades psicofísicas” (p.2).

P1É eu acho que a integração ela é difícil, assim nos Institutos de uma maneira geral eu acredito, (...) e aqui mesmo a gente têm enormes dificuldades. No PROEJA existe além das demandas de inserção profissional, existe ainda demandas de discutir algumas questões relacionadas a cidadania, é quase que uma alfabetização de alguns, tem alguns que estão um pouco mais a frente, outros né, a vivencia, a história de cada um é diferente, (...) então essa questão do PROEJA com relação a Educação Profissional, ligar essas duas coisas é realmente, eu que é difícil, é uma tarefa difícil.

P7, P1falou da questão do Ensino Integral a carga horária deles assim em algumas disciplinas sobrando, mas em outras é mínima, só o horário do noturno para fazer esse ensino integrado eu acho que realmente não tem funcionado aqui na Instituição não, agora qual modalidade poderia ser ofertado infelizmente eu não sei dizer qual seria, mas, quando G4 propôs para a gente montar uma equipe para estudar o PROEJA, a gente poderia estar estudando isso também em relação a modalidade que é um foco maior, o que poderíamos ofertar na próxima turma.

P6 (...) é a maneira como está sendo ofertado é que não está alcançando o objetivo do curso que era, eu acho que tanto na questão da formação profissional quanto na questão da formação da continuidade do estudo que seria o ensino médio. Eu compartilho com o pensamento de P7 pela experiência que eu já tive de EJA fora daqui, lá na prefeitura a gente trabalhava diferente, trabalhava por grupos de estudos, por áreas de afinidade e a gente fazia um planejamento, tinha um dia que não era aula era só para planejamento para o grupo, (...) então, por exemplo, trabalhava com sintonia de áreas, de conteúdos, por exemplo, informática, tá, nós vamos trabalhar com isso aqui! (...) Então eu acho que se não tiver um tempo para aquele profissional que está trabalhando, para ele preparar adequadamente a aula para não ter que chegar lá de improviso e ficar trabalhando de qualquer forma, não vai conseguir alcançar o objetivo do PROEJA.

P1 Eu gostaria até de fazer uma consideração, eu acho que é necessário discutir tempo especial para o PROEJA, isso é importante. A mesma aula que você tem preparação para o Ensino Médio, os tempos são diferentes, não pode ser a mesma coisa, não pode ser a mesma coisa.

Assim, através dos relatos depreendem-se os seguintes pontos: inadequação dos conteúdos trabalhados, carga horária reduzida para algumas disciplinas, necessidade em adentrar nas discussões da EJA, falta de planejamento pedagógico.

Nossa escola organiza-se, em todos os níveis, pela lógica fordista. Como tal, está estruturada para ensinar a muitos alunos – como se eles fossem apenas um – os mesmos conteúdos fragmentados a serem apreendidos de forma previsível e igual. (CIAVATTA; RUMERTT, 2010, p.467).

Todas essas questões condizem com o que Veiga (2002) abordou quanto às estruturas organizacionais da escola, em que todas as relações, sejam elas de cunho administrativo ou pedagógico, convergem para as relações de ensino-aprendizagem. Machado (2011) criticamente coloca que esses problemas são históricos e pouco se tem feito para mudar tal realidade, já que, muitos professores são admitidos para a EPT sem formação específica.

#### **4.4 Das Dificuldades Apresentadas na Implementação**

As dificuldades apresentadas pelos gestores e docentes no processo de implementação servem como instrumentos para redirecionar as práticas pedagógicas e também de gestão. Essas questões também ajudam a compreender a forma como as relações nesse processo vão sendo tecidas e articuladas.

##### **4.4.1 Ótica da Equipe Gestora**

Ao expor as dificuldades apresentadas na implementação do PROEJA no *Campus* Salinas, objetiva-se identificar as relações constituídas entre os atores para cumprimento das proposições estabelecidas, já que no

processo de implementação os atores envolvidos: gestores e docentes são os responsáveis em colocar em prática as metas propostas. Para Rua (1998) a implementação de uma política se efetiva quando ela sai do campo teórico para ser colocada em prática, e nesse percurso entre formulação implementação algumas coisas atingirão seus objetivos e outras não. Quanto às dificuldades encontradas para implementação do PROEJA os gestores apontaram as seguintes questões: I dificuldade em formar as turmas; II falta de capacitação pedagógica; III déficit do quadro permanente docente.

G1 Os problemas foram vários, a começar com a falta de preparação, professores acostumados a ministrar aulas para cursos técnicos, talvez o nível que se trabalhasse com o PROEJA estava em nível elevado, o curso de informática para essas pessoas que estavam fora de escola naquela ocasião no interior assustava, as pessoas tinham medo, por que o acesso ao computador era muito restrito, o acesso à internet então era muito restrito, outra dificuldade foi que trabalhava-se muito com professores substitutos naquela ocasião.

G2 Eu acho que o nosso Instituto não estava preparado para receber, em termos assim de logística, de laboratório, de professores isso aí tinha, mas eu acho que nós tínhamos que aprofundar um pouco mais os estudos para ver como que seria, para ficar uma coisa capenga, para não ficar uma coisa, parecendo que está faltando alguma coisa para completar o curso. Eu acho que nós deveríamos pensar um pouco mais.

G3 Eu acredito que poderia antes de termos iniciado, ter tido uma capacitação de professores e da equipe pedagógica porque até então, a gente observa que não se tem capacitação em relação às metodologias, a material didático mais adequado, então, isso poderia ter vindo antes. O grande problema que eu vejo é ausência de capacitação do corpo docente e também da equipe pedagógica, porque por mais que os professores aceitaram o desafio de trabalhar a gente percebe também a ansiedade a vontade de trabalhar com metodologias mais adequadas a esse público, mas teria que cada um fazer sua parte para poder estudar, procurar adaptar materiais existentes.

G4 Acontece que a rotina do *Campus* não é fácil e um dos primeiros problemas foi a rotatividade dos professores(...) havia até a tentativa de montar algum material didático, mas sempre a correria, porque o PROEJA ficava à noite. A maior parte das pessoas não queriam trabalhar à noite, então, sempre que os professores podiam sair do curso eles saíam( ...) Outro momento que a gente tentou fazer via e-mail um fórum de discussão, então eu lançava um tema (..) para eles retornarem com uma discussão sobre aquilo, foi uma das ações que a gente tentou discutir didaticamente, mas só um professor respondeu na época. Administrativamente ficou apenas verbalmente

eu como coordenadora, só, em termos administrativos foi isso.

Todas as questões apresentadas são vivenciadas pelos professores e exemplificam os pontos que tem interferido para a continuidade do curso. Um deles é o fato da falta de preparo para lidar com os cursos do PROEJA. Percebe-se a dificuldade metodológica em se entender e materializar didaticamente a nova proposta. Outro tema que surge nas falas é a ausência de estudos ou de pesquisas dentro do *Campus*. Esse ponto, ainda que não envolvam todo o corpo docente, tem sido um dificultador que precisa ser repensado como ferramenta para entendimento desses problemas. Uma terceira questão é a rotatividade de professores que com a abertura de concursos públicos nos anos de 2009 e 2010 representou a maior contratação nos últimos anos do IFNMG. Porém, vários professores desses concursos, utilizaram a instituição como “trampolim” para ingresso em outros campi.

Outra questão que aparece na fala de G4 foi a resistência dos professores em trabalhar no noturno. Essa questão refere-se ao fato que a rotina do *Campus*, enquanto Escola Agrotécnica, ocorria nos turnos matutino e vespertino, pois, oferecia apenas os cursos técnicos integrados.

#### **4.4.2 Ótica da Equipe Docente**

Quanto às questões que merecem atenção na visão dos docentes sobre a gestão do programa foram abordados: a permanência dos alunos, sua formação técnica dentro das especificidades da educação de jovens e adultos.

P6 expressou a preocupação em manter o aluno no Instituto e a formação técnica necessária para isso. “(...) o que nós não podemos é propor um técnico e o cara sair sem ser técnico, (...) então não oferta o técnico, oferta o EJA”.

A questão da permanência também aparece na fala de P1, porém, considera os fatores de exclusão escolar que são históricos para esse público, nesse sentido coloca que:

P1 (...) Eu acho que o mais importante não é a formação do técnico que vai sair, eu acho que nesse sentido não, isso devido a um histórico eu penso assim, devido ao histórico do pessoal. Porque esse pessoal que está no PROEJA, que a gente tem gente de todas as idades, e gente que já foi objeto dessas exclusões mesmo, e manter essa pessoa aqui é uma dificuldade, no sentido de que qualquer coisa pode dificultar que ele venha para cá, assim então a gente tem que lidar com isso, (...) Então assim, eu estou querendo dizer que talvez o mais importante não é o cara sair com o diploma de técnico, às vezes a pessoa chega, sair daqui para mexer em tudo nas áreas que foi, alimentos o que for. É claro que isso é o papel do Instituto, o Instituto tem que cumprir esse papel evidentemente, mas, ele tem que também sair daqui, ele que sair daqui, ele tem que entrar e sair e o segurar ele é que é o difícil, não é fácil.

P3- É mais ele tem um compromisso para ser PROEJA, ele tem um compromisso também profissional. Então se você não forma um técnico você está falhando em um dos objetivos, pelo menos eu vejo assim.

As colocações acima trazem reflexões acerca da formação profissional e tecnológica oferecida e do dualismo histórico relacionado à formação propedêutica e profissional. As falas de P1 e P3 apresentam essa dificuldade de articular as duas questões dentro do contexto da educação de jovens e adultos.

#### **4.5 PERSPECTIVAS QUANTO A REORIENTAÇÃO DO PROEJA**

Quanto à reorientação do PROEJA há consenso que as mudanças só ocorrerão se a gestão, professores e comunidade colocarem o PROEJA como prioridade. As ações necessárias não estão na reorientação da política educacional, mas sim em medidas pontuais no próprio *Campus*. Como ponto chave foi apontado pelos docentes, a organização e participação através de grupo de estudos, o que revela, a iniciativa em se discutir novas condutas e práticas para o programa.

P1 (...) acho que a gente tem que abraçar essa questão Educação de Jovens e Adultos e PROEJA por consequência. Uma das coisas que

a gente apontou é a necessidade de fazer uma aproximação com relação as Licenciaturas, isso é uma necessidade e a outra é chamar pessoas que a gente acha que são interessadas nessa discussão. Eu acho que o Instituto ainda tem que ficar claro para ele, aqui para a gestão, para todo mundo aqui, professores e o corpo técnico também, tem que ficar claro que isso é essencial, fundamental essa, trabalhar com o PROEJA como uma forma de tratar algumas questões aí de envolver a sociedade naquilo que vamos dizer assim que ela merece, (...) eu espero que a partir disso aí o grupo de estudos, eu acho que ele pode potencializar pelo menos o pessoal começar abraçar essa ideia de Educação de Jovens e Adultos.

P6 Eu vejo que PROEJA não é prioridade, eu não enxergo o PROEJA como sendo prioridade e uma vez que não é prioridade nada que é prioridade na vida de alguém ele acaba tomando aquilo em primeiro lugar e isso é só. Então eu acho que se não mudar a forma como está sendo conduzido, se não formar um grupo realmente que tiver naquele momento comprometido em tentar trazer alternativas, pesquisar e fazer e isso demanda tempo, há necessidade de dedicação!

P3 É eu nesse caso vou ter uma opinião um pouco mais otimista, (...) se você tem o grupo, o grupo tem questões de questionar a direção, participar junto com a direção para poder aumentar a valorização do PROEJA e tem-se aí um ano para trabalhar isso.

G4 Olha a gente tem que pensar em preparar o Instituto sobre tudo para que o Programa de Educação de Jovens e Adultos seja Institucionalizado, (...) O Instituto está oferecendo, então as pessoas do porteiro até o reitor têm que adotar aquilo como delas, (...) por isso, que eu penso que há necessidade assim, de uma discussão ampla, um envolvimento amplo e envolver não só professores, como técnicos e equipe de gestão. Quando um gestor abraça uma causa, (...), eu penso que essa coisa desenvolve melhor, porque, é a gestão que normalmente, propõe uma discussão, é a gestão que viabiliza ou não uma discussão. E no caso do PROEJA é imprescindível.

De acordo com as ponderações acima, entende-se que o delineamento do programa tem que passar por mudanças quanto a pesquisa, que ainda é incipiente no *Campus*, tendo o envolvimento e participação dos atores em estudo, estabelecer proximidade com as licenciaturas, já que, foram pensadas com vistas ao atendimento para EPT.

Esses fatores se combinados podem instrumentalizar a reorganização do PROEJA garantindo uma maior visibilidade dentro da instituição.

G1 Eu diria o seguinte, que o PROEJA ele tem que ser mais voltado às vulnerabilidades e procurar dar uma formação de acordo com as necessidades desse público. Nós temos que voltar as nossas ações para as necessidades desse público alvo o que é totalmente diferente do que nós fizemos princípio no *Campus* Salinas. Nós ofertamos aquilo que a gente tinha condição de ofertar e eu acho que hoje nós temos que nos preocupar em adequar a nossa situação para as necessidades desse público.

G3 Como eu já disse anteriormente eu penso que foi um desafio, nós acreditamos, implementamos o PROEJA, mas ainda tem muito a ser feito. Hoje nós temos aqui na Instituição um grupo de estudos em relação ao PROEJA, esse grupo vai debatendo novas formas de se fazer, de se realizar o PROEJA e de implementar outros cursos.

Diante dessas demandas expressa-se a vontade de redimensionar a condução do PROEJA quer em suas ações implementadas, ou ainda vislumbrando novas possibilidades. Ciavatta e Rummert (2010) colocam que as relações que permeiam a educação de jovens e adultos no ambiente escolar são: “correlações de forças, relações de hegemonia, em um dado momento histórico, num processo permanentemente marcado por tensões e assimetrias de poder, como já referido” (p.467).

As falas dos entrevistados revelam que o desafio do PROEJA está também relacionado às questões curriculares, de atendimento pedagógico e gestão. Para isso, é preciso romper com as tensões colocadas por, Ciavatta e Rummert (2010), entendendo que a escola é espaço de construção coletiva e democrática. Todas as mudanças em relação ao programa precisam considerar o principal elemento discursivo que são os sujeitos jovens e adultos em seu contexto político, histórico e social.

Somente assim, é que se começará efetivamente a construir um novo projeto, condizente com os mecanismos de transformação local e desenvolvimento cidadão, superando assim, as questões de compensação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo que norteou esse estudo foi a análise do processo de implementação do PROEJA no *Campus* Salinas sob a ótica de gestores e docentes. Buscou-se com isso, o entendimento das questões que, permearam a implementação do programa, a partir da análise das políticas públicas educacionais e da educação dos jovens e adultos, num recorte, desde a criação dos institutos federais até seu processo de expansão. Nesse sentido, aprofundou-se nas questões que envolvem a educação profissional como um todo.

O referencial teórico propiciou conhecer especificamente, a trajetória da educação profissional para o público jovem e adulto, por considerá-lo como o pilar central para essa investigação. Partiu-se então do breve contexto histórico a partir do colégio das fábricas até a consolidação dos Institutos Federais. Foram destacadas as ações, políticas-educacionais, no período em que compreendeu o governo do presidente Lula até as fases de expansão do então governo Dilma, por considerar esse período como, a nova fase, da educação profissional no país, já que os anos antecedentes principalmente no governo de FHC foram marcados por políticas do Estado mínimo, no que dizem respeito às questões sociais e educacionais.

Considerando o marco da EPT e da inserção do PROEJA, a nova fase da educação profissional ocorreu com a instituição do Decreto N° 5.154/2004. Esse decreto revelou a manutenção de uma política com poucas mudanças, uma vez que não rompeu por completo com o Decreto N° 2.208/97 e não promoveu mudanças substantivas na EPT. O embasamento teórico sobre essas questões que causaram efervescência no campo político e acadêmico esteve referendado nas contribuições de Frigotto; Ciavatta; Ramos, Kuenzer, Rummert, Machado, Moura entre outros.

A compreensão dessas questões serviu como subsídio para as análises propostas no processo de implementação do PROEJA no *Campus* Salinas. Para isso, o estudo caminhou à luz de questões teóricas, da legislação



vigente e contribuições acadêmicas de: Labra, Mainardes, Medeiros; Lima, Rua, Rummert e Viana entre outros. Essa combinação serviu como pilar para uma discussão que apesar de estar em constante construção, possibilitou o alargamento e percepção das ações que vêm sendo desenvolvidas na instituição em questão.

A complexidade das questões e decisões políticas que envolvem o PROEJA e sua implementação, aludem a questões preliminares da educação profissional e a toda dicotomia presente na escola integral, que vem tentando romper com questões capitalistas e desiguais. Essas questões dizem respeito à conduta adotada por vários séculos em relação à escola das elites brasileiras e à escola destinada aos trabalhadores.

A trajetória metodológica utilizada buscou pela confiabilidade dos resultados, prezando pela ética no tratamento dos dados, principalmente nas transcrições realizadas a partir do grupo focal e entrevistas dos gestores.

As participações dos sujeitos entrevistados levaram a algumas exposições que podem contribuir para o *Campus* Salinas, tendo em vista, as experiências vivenciadas na implementação do programa. Nesse sentido, as questões contidas nos instrumentos de coleta de dados primaram pelo atendimento aos objetivos propostos, ponderando que, a implementação, de acordo com Carvalho; Barbosa; Soares (2010, p. 5), “pode ser considerada como um processo de interação entre determinação dos objetivos e as ações empreendidas para atingi-los”.

Face às relações imprimidas na implementação do PROEJA no *Campus* Salinas é importante levar em conta de acordo com Mainardes (2006) algumas questões tais como: Como a política foi recebida? Quem foram os envolvidos? Quais são as tensões existentes? Quais principais dificuldades encontradas por gestores e professores? Que estratégias estão sendo delineadas?

A primeira questão colocada de acordo com as contribuições de Mainardes no parágrafo anterior vislumbra o primeiro contato dos atores entrevistados com o programa. Com isso, foi possível constatar de acordo com

os gestores que: a decisão em ofertar o PROEJA foi eminente para seu cumprimento legal.

Nesse contexto, viu-se que estruturalmente o *Campus Salinas* estava preparado para implantar o programa. Porém, em relação à estruturação pedagógica, ocorreram grandes dificuldades, tanto da equipe pedagógica em conseguir orientar e conduzir as metodologias diferenciadas, quanto dos professores, em compreender as especificidades de tempo, espaço e de adequações curriculares.

Pode-se afirmar que, garantir a sustentabilidade pedagógica do programa, representou a maior dificuldade em sua implementação, por ter que lidar com uma modalidade nova e que não dispôs de discussões e capacitação pedagógica dentro da escola para todos os profissionais envolvidos. Percebe-se assim, uma tensão constante que envolve todos os atores dessa pesquisa para o atendimento de demandas tão específicas e que, quantitativamente, ou seja, em relação ao número de alunos matriculados, não tem grande expressividade no *Campus Salinas*.

Em relação a falta de formação específica dos gestores e docentes envolvidos com o PROEJA, a literatura revela que esse dado não imprime nenhuma situação nova, visto que historicamente existe a dificuldade quanto à formação pedagógica específica para esse público. Essa questão pode ser comprovada através de Machado.

O professorado da EPT apresenta, portanto, grande diversidade em matéria de formação pedagógica. A essa heterogeneidade se acrescentam outras diferenças: de campo científico, tecnológico e cultural de origem, espaços institucionais de atuação, alunado, formas de recrutamento (concursos públicos de provas e títulos, processos seletivos simples ou escolha pessoal do diretor ou coordenador), regime de contratação (por jornada parcial ou integral, por hora-aula). (MACHADO, 2011, p.692)

A fala dos entrevistados revelou a necessidade de formação específica para se trabalhar com o PROEJA, porém, poucos são os interessados em realmente galgar essa formação. Reflexo disso é a conduta adotada no *Campus Salinas* para distribuição dessas aulas por não seguir um critério definido e em concordância com todos os professores. Essa prática traz

preocupação, uma vez que, as aulas do PROEJA ficam como as sobras para os professores substitutos ou para àqueles com menor tempo de serviço no *Campus*. Essa questão apresenta-se como tensa para os docentes e tem justificado a falta de interesse para participação em cursos de qualificação específicos para o público da EJA.

As experiências de implementação do PROEJA exemplificam que as tomadas de decisões governamentais nem sempre levam em consideração as diversidades locais e a estruturação necessária para que um projeto educacional seja implementado. Nesse sentido, percebe-se que no intento do atendimento legal dos cursos FIC - PROEJA em concomitância com a rede estadual, várias rachaduras foram produzidas, resultando no encerramento da oferta do curso FIC, que posteriormente foi substituído pela oferta do curso integrado.

Quanto à decisão em ofertar o curso Manutenção em Suporte de Informática Integrado no *Campus* Salinas, as ações gestoras mostraram-se reprodutoras da política traçada via decreto, por não considerar, as peculiaridades regionais, tampouco, a opinião dos maiores interessados na implantação de um curso integrado do PROEJA, os discentes. Essas questões estão inter-relacionadas com as práticas adotadas ao longo do período que os gestores estiveram a frente das decisões da então, Escola Agrotécnica Federal de Salinas e IFNMG – *Campus* Salinas. Não foram, portanto, viabilizado pesquisas de opinião social que considerassem os arranjos produtivos locais. A implantação desse curso esteve justificada nas estruturas físicas e pedagógicas disponíveis na época. Percebe-se que a forma como as ações são desenvolvidas a nível nacional refletem claramente na conduta adota em nível local.

A estruturação do PROEJA no, *Campus* Salinas, revela e reafirma os conteúdos dos documentos que, tratam das fases da expansão da Rede Federal e o imediatismo de suas ações. Considerando as questões relativas à implementação das políticas públicas que podem envolver de acordo com, Rua (1998), idas e vindas, num constante processo de intervenções e decisões passíveis de negociação, destaca-se também estruturação pedagógica, ou

seja, a forma como o programa tem sido articulado e conduzido pedagogicamente.

De acordo com Mainardes (2006) a articulação entre as questões macro e micro de uma política pública caminha pelas questões dialéticas. Nesse sentido, e de acordo como os docentes, alguns problemas precisam ser corrigidos, tais como: reelaboração da carga horária atribuída às disciplinas dos cursos, consideração dos diversos tempos e espaços de aprendizagem dos jovens e adultos, necessidade de acompanhamento pedagógico.

De uma forma geral, há consenso em repensar pedagogicamente essa prática e, de forma coletiva e participativa, promover debates que envolvam docentes, discente e gestores. Nas falas dos docentes fica claro que a equipe gestora deva assumir as coordenações para reformulação e oferta de novos cursos do PROEJA envolvendo o grupo de estudos da instituição e todo o corpo docente, já que até então, essa função tem ficado através das análises empíricas, com um pequeno grupo de estudo do *Campus*. Segundo Ciavatta (2005) a adesão de gestores e professores para elaboração das ações de integração devem acontecer de forma coletiva considerando as questões acadêmicas-científicas que embasam a discussão. O desafio colocado pelos atores dessa pesquisa está em assumir o PROEJA como uma prioridade da gestão, capaz de efetivar a prática democrática e participativa voltada para o atendimento das especificidades, comprometimento e responsabilidade na formação de jovens e adultos.

Não se trata, portanto, de uma visão simplista, mas do foco da inovação em que está inserido o Instituto Federal e do leque referente à sua abrangência e suas prioridades. A discussão do PROEJA não encerra em si, pois, tem-se o contexto de absorção e das várias políticas e programas contidos nos institutos. Sendo assim, a provocação que esse trabalho propõe é refletir o PROEJA frente as reais prioridades da rede, e em especial, no *Campus Salinas*, uma vez que os dados sugeriram várias mudanças.

Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para com o às questões que envolvam o redimensionamento do PROEJA no IFNMG – *Campus Salinas*, uma vez, que foram diagnosticadas algumas fragilidades de

cunho organizacional, mas especificamente às questões pedagógicas, presentes no processo de implementação, como foram apresentados no transcorrer do referencial teórico e análises dos dados coletados.

A partir disso, cumpriu-se as etapas propostas nos objetivos delineados, no sentido de entender o complexo processo que envolveu a implementação do programa, mas com a consciência de que há muito ainda para se discutir. Ciavatta (2005) argumenta que, os processos educativos que se desenvolvem em decorrência dos estudos locais, são ferramentas importantes para o levantamento de dados, que expressam as necessidades de atendimento dos jovens e adultos.

Conhecer as políticas educacionais e seus desdobramentos ao longo do contexto histórico brasileiro serviu como subsídio para a compreensão das experiências de EPT e do PROEJA a nível local.

Outro dado que merece destaque, faz referência às ações sugeridas por professores e gestores que perceberam que o redimensionamento do PROEJA está ligado à conduta estrutural pedagógica de uma forma geral e as peculiaridades apresentadas a partir das categorias já mencionadas. Dessa forma, percebe-se que é dentro da escola que se encontram em certa medida, as mudanças para o programa.

Contudo, sabe-se também, que o campo da própria EPT e das políticas educacionais que vem sendo fomentadas através da expansão da rede federal, pode interferir significativamente na construção de novas propostas pedagógicas e redimensionamento do PROEJA. Exemplo disso são as novas propostas para a educação profissional através do Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Não se sabe ainda o alcance e os resultados dessa interferência, tampouco, a dimensão política e acadêmica que irá tomar. O desafio colocado para o PROEJA e para os institutos federais é o de reconhecer como diria Corrêa (2005) que a “educação não tem esse poder de salvar a sociedade”, mas ao “(...) reconhecer que a educação pode ser uma mediação na transformação da sociedade atual” (CORRÊA, 2005, p. 146).

Para isso, a compreensão da implementação de uma política pública pressupõe segundo Rua (1998) a possibilidade de lidar com situações que podem ser repensadas e redirecionadas. Isso se constitui em um ponto forte para o debate, pois, compreende que todo o processo está passível de reformulações. Nesse sentido, essa pesquisa não se esgota nem encerra em si, mas predispõe possíveis discussões que estão distantes de soluções, porém, passíveis de reflexões dentro do ambiente escolar, neste caso, nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Sandra Cristina Santos. **A educação profissionalizante durante o estado ditatorial.** Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/view/1368/598> . Acesso em: 20-09-2012.

AMORIM, Marcos Lopes; DEITOS, Roberto Antonio. **Resgate histórico do processo de construção da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) 2009.** Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br.pf/files/textomarioamorim.pdf>. Acesso em: outubro de 2011.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte.

BARROSO, João. **A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. Dossiê: Conhecimento e Política.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 951-958, set./dez. 2009. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a02.pdf>. Acesso em: julho de 2012.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** MEC/SETEC, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. IFNMG. **Plano de desenvolvimento institucional: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2009-2013).** Brasília: Setec, jun.2009.

Brasil. Ministério da Educação. **Relatório do planejamento estratégico do PROEJA 2007.** Brasília: Setec, junho.2007. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/planejamentoproeja2007.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. 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, 2006.

BRASÍLIA. **RELATÓRIO DE AUDITORIA OPERACIONAL EM AÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO,** Secretaria-Geral de Controle Externo Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2007. Disponível em: <http://www.fonamec.com.br/uploads/documentos/arq1366982370.pdf>. Acesso em: março de 2013.

CARNOY, M & LEVIN, H.M. **Escola e trabalho no estado capitalista.** SP: Cortez: Autores Associados, 1987.

CARVALHO, O. & LACERDA SANTOS, G. **Dualismo versus Congruência: diálogo entre o novo Método brasileiro para a formação profissional e o modelo didático ESC (Experiencial, Científico, Construtivista in *Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo*).** Jackeline Moll colaboradores, Porto Alegre: artmed, 2009.

CARVALHO, O. F. **Educação e Formação Profissional: Trabalho e tempo livre.** Brasília: PLANO, 2003.

CARVALHO, Maria de Lourdes de; BARBOSA, Telma Regina da Costa Guimarães; SOARES, Jeferson Boechat. **Implementação de Política Pública: uma abordagem teórica e crítica. X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitária em América del Sur.** Mar del Plata, Dez 2010.

CASTIONI, Remi. **Educação no Mundo do Trabalho: qualificação e competência.** São Paulo: Francis, 2010.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Toston. **O Questionário na Pesquisa Científica. FECAP.** 2000. Disponível em: [http://www.fecap.br/adm\\_online/art11/anival.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm). Acesso em: 01 de agosto de 2012.



CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria and RUMMERT, Sonia Maria. **As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional**. *Educ. Soc.* [online]. 2010, vol.31, n.111, pp. 461-480. ISSN 0101-7330.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugar de memória e identidade**. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N.; CIAVATTA, M. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

CORRÊA, Vera. **As relações sociais na escola e produção da existência do professor**. In: RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 128-147.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007.

DYE, T. R. 'Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas'. In: HEIDEMANN, F. G. E SALM, J. F (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento**. Brasília: Editora da UnB, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **Vocational Education and Development**. In. UNESCO. *Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work*. Bom, Germany, UNIVOC, 2009. p. 1307-1319. - Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria and RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido** Professional education policy in the Lula's administration: a controverted historical trajectory. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 1087-1113. ISSN 0101-7330.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo, 2008.

HILL, Michael. 'Implementação: uma visão geral'. In: SARAVIA, E. e FERRAREZI, E. (Orgs.). **Políticas públicas. Coletânea** – Volume 1. Brasília: ENAP, 2006.

HÖFLING, Eloisa de Matos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Campinas: *Cadernos CEDES* ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: julho de 2012.

KUENZER, A. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica**. Curitiba, 2003. (mimeo.). Disponível em: <[www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf](http://www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf)> Acesso: 04-08-2013.

KUENZER, A.Z. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 29, p. 17-27, 2003.

KUENZER, Acácia Z. (Org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.96, pp. 877-910. ISSN 0101-7330.

LABRA, Maria Eliana. **Análise de Políticas, modos de policy-making e intermediação de interesses: uma revisão**. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 9, n.2, p.131-166, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v9n2/08.pdf>. Acesso em: julho de 2012.

LIMA, Maria Lúcia de Oliveira Feliciano de and MEDEIROS, Janann Joslin. **Empreendedores de políticas públicas na implementação de programas governamentais**. *Rev. Adm. Pública* [online]. 2012, vol.46, n.5, pp. 1251-1270. ISSN 0034-7612.

MACHADO, Lucília Regina De Souza. **Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de institutos federais de educação**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2011, vol.41, n.143, pp. 352-375. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200003>. Acessado em 16 -04-2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v.8,p.67-82.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In MYNAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a rede federal de educação profissional e tecnológica. In: Secretaria de Educação a Distância/MEC. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: formação técnica integrada ao ensino médio**. Boletim n.16, Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, setembro de 2006 b.

PEREIRA, Josué Vidal. **O proeja no instituto federal de Goiás – Campus Goiânia: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola**. 2011.164f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PEREZ, José Roberto Rus. **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/07.pdf>. Acesso em: outubro de 2011.

PORTELA, Josania Lima. Do Modelo Fordista às Teorias da Reestruturação Produtiva: os Impactos sobre a Cidadania e a Formação Humana. In: SOUZA, Antonia de Abreu. (Org). **Educação Profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.

RUA, M. das G. 'Análise de políticas públicas: conceitos básicos'. In: RUA, M. das G. e CARVALHO, M. I. V. de (Orgs). **O estudo da política. Tópicos selecionados**. DF: Paralelo 15, 1998.

RUMMERT, Sonia Maria (2007). A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI. **O “novo” que reitera antiga destituição de direitos**. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 35-50 . Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: junho de 2012.

SHIROMA, Eneida Oto and LIMA FILHO, Domingos Leite. **Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA**. Educ. Soc. [online]. 2011, vol.32, n.116, pp. 725-743. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300007>.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat . **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Disponível em: <http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20da%20Pesquisa%203a%20edicao.pdf>. Acesso: em 13 de agosto de 2010.

SILVA, P.L.B. & MELO, M.A.B. **O Processo de Implementação de políticas públicas no Brasil: Características e Determinantes da Avaliação de Programas e Projetos**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP. Caderno nº 48. 2000.

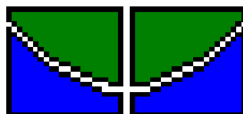
SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. **A implementação do PROEJA na rede federal de educação profissional e tecnológica: visão dos gestores**. 2010. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de auditoria operacional em ações da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. **Tribunal de contas da união**. Secretaria-geral de controle externo ,secretaria de fiscalização e avaliação de programas de governo. Junho de 2012. Brasília: Tribunal de Contas da União. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YokPV74e0H8J:www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC\\_0506\\_08\\_13\\_P.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YokPV74e0H8J:www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC_0506_08_13_P.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br) . . Acesso em 01-05-2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª edição Papyrus, 2002.

VIANA, Ana Luiza. **Abordagens metodológicas em políticas públicas**. Revista de Administração Pública (RAP), Rio de Janeiro, v. 30, n.2, p. 5-43, Mar/Abr 1996. Disponível em: <http://www.nepp.unicamp.br/d.php?f=84>. Acesso em 01-02-2013.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Mestrado Profissional**  
**Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica**

Boa tarde a todos. Quero agradecer a presença de todos vocês, professores, pelas contribuições para a realização dessa pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica da Universidade de Brasília – UNB, cujo tema é: **POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS - CAMPUS SALINAS, SOB A ÓTICA DA DOS GESTORES E DOCENTE.** Participarão desse momento como auxiliares de pesquisa Hellen e Giuliana que ajudarão nos registros.

Para realização desse grupo focal teremos que ter bem definida a dinâmica de trabalho, salientando a importância de todos participarem, falando um por vez, evitando conversas paralelas e dispersão.

O tema desse grupo está centrado no meu projeto de pesquisa cujo tema foi apresentado acima.

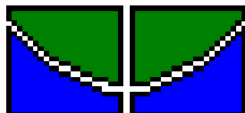
### **Roteiro do Grupo Focal**

1. Primeiramente quero pedir que todos se identificassem: digam seus nomes, idade e formação acadêmica.

2. Há quanto tempo você atua no PROEJA? Como se deu essa escolha?
3. Em condições de escolha quais elementos te levariam escolher o PROEJA?
4. Como deveria ser a divisão das aulas?
5. Você faria algum curso de qualificação em PROEJA?
6. Qual o papel do Proeja dentro do Instituto Federal?
7. Vocês acham importante a oferta de novas turmas?  
Qual a periodicidade?
8. Vocês acham que o curso integrado em PROEJA tem funcionado?  
Quais outras modalidades deveriam ser ofertados?
9. Em algum momento do processo vocês fizeram parte da concepção do curso?  
Quais as prováveis implicações disso?  
Se tivesse participado como você veria sua atuação no PROEJA?
10. Como vocês percebem a atuação da Gestão 2010 a 2012 em relação ao PROEJA?
11. Quais as expectativas em relação a reorientação e reorganização do PROEJA?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTORES

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Mestrado Profissional**

**Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica**

Boa tarde a todos. Quero agradecer a valiosa contribuição para a realização dessa pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica da Universidade de Brasília – UNB, cujo tema é: **POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS - CAMPUS SALINAS, SOB A ÓTICA DA DOS GESTORES E DOCENTE.**

O tema dessa entrevista está centrado no meu projeto de pesquisa cujo tema foi apresentado acima.

Roteiro da Entrevista

12. Fale um pouco sobre sua experiência com a EPT.

13. Qual foi seu primeiro contato com o PROEJA?

Teve algum tipo de capacitação da equipe gestora ou dos professores para implantar o programa?

14. Você saberia dizer como o *Campus* se estruturou para receber o PROEJA ?

Pedagogicamente (processos de seleção, escolha do curso etc.).

E administrativamente (recursos laboratórios, etc.).

15. Quem foram os envolvidos no processo de implementação?

16. O instituto estava preparado para receber o programa?

Quais pontos relevantes e problemas?

17. Como ocorreu a escolha e definição do curso técnico em manutenção e suporte em informática?

18. Como foi a estruturação do proeja no PDI?

Cumpriu todas as metas estabelecidas?

O documento base do proeja foi utilizado no cumprimento dessas metas?

19. Como você vê hoje o processo de implementação do PROEJA no Instituto e no *Campus* Salinas?

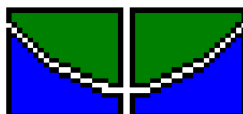
20. Você acha que o PROEJA integrado tem funcionado?

Deveria ser repensado?

De que forma?



## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Mestrado Profissional**  
**Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO E PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Aceito participar da pesquisa sobre : **POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS - CAMPUS SALINAS, SOB A ÓTICA DA DOS GESTORES E DOCENTE** , no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais , em Salinas, Minas Gerais, da professora Patrícia Emannelle dos Santos Brito, aluna do curso de Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica - UnB.

Por intermédio deste termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal.

Declaro que como participante da pesquisa concordo em participar do grupo focal uma ou mais vezes, se assim for necessário, permitindo a gravação das entrevistas.

Declaro que fui informado pela pesquisadora que tenho a liberdade de deixar de responder a qualquer questão ou pergunta, assim como recusar, a

qualquer tempo, participar da pesquisa, interrompendo minha participação, temporária ou definitivamente.

( ) Autorizo / ( ) Não autorizo a utilizar as informações que prestarei somente para os propósitos da pesquisa, de seus relatórios oficiais, de artigos e publicações científicas, que visem exclusivamente contribuir para o debate científico.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento e Participação em Pesquisa”.

Salinas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

---

**Assinatura do Participante**

Participante: \_\_\_\_\_

**Atividade/ Cargo/Função**

---

**Contato do participante**

---

**Assinatura da Pesquisadora**