



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**NATIELLY GRANJA ROCHA**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO IFPI, CAMPUS DE PICOS: O  
PROEJA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL**

**FORTALEZA**

**2022**

NATIELLY GRANJA ROCHA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO IFPI, CAMPUS DE PICOS: O PROEJA  
COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Uribam Xavier de Holanda.

FORTALEZA

2022

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R574e Rocha, Natielly Granja.

A educação de jovens e adultos no IFPI, campus de Picos: o PROEJA como política pública de inclusão educacional / Natielly Granja Rocha. – 2022.

142 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Francisco Uribam Xavier de Holanda.

1. Educação de jovens e adultos. 2. PROEJA. 3. Educação profissional. 4. Inclusão educacional. 5. Evasão escolar. I. Título.

---

NATIELLY GRANJA ROCHA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO IFPI, CAMPUS DE PICOS: O PROEJA  
COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas

Aprovada em: 28/06/2022.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Francisco Urubam X (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Marcio de Souza Porto  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves  
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que, por tremendo amor e compaixão, me permite tanto.

Aos meus pais, Lucinha e Marago; às minhas irmãs, Naira e Noêmia; e às minhas sobrinhas, Laisa e Lunna, pelo amor, confiança e incentivo em todos os momentos e em tudo que me proponho a fazer. Gratidão por compreenderem minhas ausências durante o caminhar do mestrado.

Ao meu orientador, Professor Dr. Francisco Uribam, pela compreensão e paciência durante todo esse processo, além de acreditar em mim.

À professora Dr<sup>a</sup>. Leila Maria Passos de Souza Bezerra e ao professor Dr. Carlos Américo Leite Moreira, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

Ao meu namorado, Petherson, pelo apoio, coragem e disposição em embarcar comigo na mudança de Picos-PI para Fortaleza-CE, em virtude do mestrado.

Às colegas de mestrado: Cristiane, Lis, Michele, Rosana e Samara, pelas discussões e compartilhamento de alegrias e angústias em cada etapa.

À Talyta, amiga de longa data e de profissão, pelas partilhas e escuta atenciosa de sempre.

A todos(as) do IFPI, em especial aos(às) ex-alunos(as) e profissionais que fizeram parte do PROEJA no campus de Picos, pela imprescindível contribuição com essa pesquisa.

A todos(as) que, de alguma forma, contribuíram com meu caminhar durante o percurso no mestrado, seja por meio de um olhar compreensivo e confiante, seja por meio de uma palavra de carinho, de incentivo e de força. Isso tudo contou muito positivamente para que eu chegasse até aqui.

Ando devagar porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei  
Ou nada sei  
Conhecer as manhas e as manhãs  
O sabor das massas e das maçãs  
É preciso amor pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir  
Penso que cumprir a vida  
Seja simplesmente  
Compreender a marcha  
E ir tocando em frente  
Como um velho boiadeiro  
Levando a boiada  
Eu vou tocando os dias  
Pela longa estrada, eu vou  
Estrada eu sou ...  
(SATER; OLIVEIRA, 1990)

## RESUMO

O presente trabalho resulta da proposta de avaliação em profundidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), executado dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), no *Campus* de Picos, a partir das concepções e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos do programa, tomando como norte um dos seus princípios fundamentais de consolidação: o de inclusão educacional, defendido no seu Documento Base de 2007. O PROEJA está assegurado e legitimado na lei de criação dos Institutos Federais, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e que estabelece que no mínimo 50% das vagas dessas instituições devem ser destinadas a atender ao público de ensino médio por meio de cursos na forma integrada para estudantes provenientes do ensino fundamental, assim como ao público da educação de jovens e adultos. Com base nisso, analisa-se o PROEJA no *campus* de Picos atentando-se para as múltiplas relações existentes entre os sujeitos envolvidos. Consideram-se como elementos fundamentais os aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos que permeiam o cenário e o contexto dessa realidade, assim como os sujeitos e as relações estabelecidas dentro da instituição. Define-se como questão norteadora da investigação: até que ponto o PROEJA, programa de inclusão educacional, inclui os seus sujeitos sob os seus respectivos pontos de vista? O objetivo geral da pesquisa, que direciona o processo teórico-metodológico, expressa-se em: compreender se o PROEJA no *campus* de Picos atende ao princípio de inclusão educacional dos sujeitos do programa. A partir disso, delineiam-se desdobramentos específicos: apresentar o PROEJA e seus resultados no *campus* de Picos; identificar os significados e os sentidos atribuídos pelos sujeitos do PROEJA a respeito do seu caráter de inclusão; e analisar as práticas de democratização do acesso e permanência dos alunos do PROEJA no *campus* de Picos. Como perspectiva metodológica, opta-se por uma avaliação em profundidade de políticas públicas de caráter social conforme o proposto por Léa Rodrigues (2008), conferindo um caráter político à avaliação (SILVA, 2012). Para possibilitar o alcance dos objetivos propostos, utilizam-se, inicialmente, as pesquisas bibliográfica e documental, o que torna possível conhecer e identificar o retrato e os resultados do PROEJA no *campus* de Picos, abordando aspectos tanto de conclusão quanto de evasão a serem observados nos documentos. Além disso, esses dados quantitativos são manejados como direcionamento para a etapa seguinte, de pesquisa empírica, em que, por meio de entrevistas semiestruturadas, é possível estabelecer reflexões e tecer as considerações finais acerca dos significados e sentidos atribuídos pelos

participantes do PROEJA, entre estudantes egressos(as), evadidos(as) e profissionais, como materialização dos objetivos traçados na pesquisa.

**Palavras-chave:** educação de jovens e adultos; proeja; educação profissional; inclusão educacional; evasão escolar.

## ABSTRACT

The present work results from the proposal of in-depth evaluation of the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Modality of Youth and Adults (PROEJA), carried out within the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí (IFPI), in the Campus de Picos, from the conceptions and meanings attributed by the subjects of the program, taking as a guide one of its fundamental principles of consolidation: the educational inclusion defended in its Base Document of 2007. PROEJA is guaranteed and legitimized in the law creating the Federal Institutes, Law n  11,892, of December 29, 2008, which establishes the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education and establishes that at least 50% of the vacancies in these institutions must be designed to serve the high school public through integrated courses for students from elementary school, as well as the youth and adult education public. Based on this, PROEJA is analyzed on the Picos campus, considering the multiple relationships between the subjects involved. The historical, social, economic and political aspects that permeate the scenario and context of this reality are taken as fundamental elements, as well as the subjects and the relationships established within the institution, essential elements for the problematization of the object of this research. It is defined as a guiding question for the investigation: to what extent does PROEJA, an educational inclusion program, include its subjects from their respective points of view? The general objective of the research, which directs the theoretical-methodological process, is expressed in: understanding whether PROEJA on the Picos campus meets the principle of educational inclusion of the program's subjects. From this, specific developments are outlined: to present PROEJA and its results on the Picos campus; to identify the meanings and meanings attributed by PROEJA subjects regarding their inclusion character; and to analyze the practices of democratization of access and permanence of PROEJA students on the Picos campus. As a methodological perspective, an in-depth evaluation of public policies of a social nature is chosen, as proposed by L a Rodrigues (2008), giving a political character to the evaluation (SILVA, 2012). To enable the achievement of the proposed objectives, bibliographic and documentary research is initially used, which makes it possible to know and identify the portrait and results of PROEJA on the Picos campus, addressing aspects of both completion and evasion to be observed in the documents. In addition, these quantitative data are used as a guide for the next stage, of empirical research, in which, through semi-structured interviews, it is possible to establish reflections and make final considerations about the

meanings and senses attributed by PROEJA participants, among graduating students, dropouts and professionals, as a materialization of the objectives outlined in the research.

**Keywords:** youth and adult education; proeja; professional education; educational inclusion; trancy.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCA	Centro de Controle Acadêmico
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET-PI	Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí
CF/88	Constituição Federal da República de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUP	Conselho Superior
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
EAD	Educação à Distância
EIFPI	Escola Industrial Federal do Piauí
FHC	Fernando Henrique Cardoso
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ETFPI	Escola Técnica Federal do Piauí
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
POLAE	Política de Assistência Estudantil
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Reforma da Educação Profissional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCU	Tribunal de Contas da União
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese quantitativa de dados das três turmas do PROEJA .....	68
Tabela 2 – Síntese quantitativa de dados das três turmas do PROEJA .....	76
Tabela 3 – Síntese sobre a situação ocupacional dos(as) egressos(as).....	93
Tabela 4 – Síntese de situações ocupacionais dos(as) evadidos(as) do PROEJA .....	109

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estudantes ingressantes com relação ao sexo.....	62
Gráfico 2 – Estudantes ingressantes com relação à faixa etária .....	62
Gráfico 3 – Estudantes ingressantes com relação ao estado civil.....	63
Gráfico 4 – Estudantes ingressantes com relação à renda familiar .....	64
Gráfico 5 – Estudantes ingressantes no curso de Manutenção por situação ocupacional .....	65
Gráfico 6 – Estudantes ingressantes nos cursos de Informática e de Comércio por situação ocupacional/participação na vida econômica da família .....	66
Gráfico 7 – Resultado dos cursos do Proeja (Manutenção, Informática e Comércio) .....	67
Gráfico 8 – Egressos(as) entrevistados(as) quanto ao sexo.....	77
Gráfico 9 – Egressos(as) entrevistados(as) quanto ao estado civil.....	78
Gráfico 10 – Egressos(as) entrevistados(as) quanto à presença de filhos .....	78
Gráfico 11 – Egressos entrevistados quanto à situação ocupacional.....	79
Gráfico 12 – Egressos(as) entrevistados(as) quanto à relação da atividade de trabalho executada e área do curso .....	80
Gráfico 13 – Egressos(as) entrevistados(as) quanto ao vínculo de trabalho .....	80
Gráfico 14 – Egressos(as) entrevistados(as) em relação ao ensino médio .....	81
Gráfico 15 – Evadidos(as) entrevistados(as) quanto ao sexo .....	96
Gráfico 16 – Evadidos(as) entrevistados(as) quanto ao estado civil .....	97
Gráfico 17 – Evadidos(as) entrevistados(as) quanto à presença de filhos .....	97
Gráfico 18 – Evadidos(as) entrevistados(as) quanto à situação ocupacional .....	98
Gráfico 19 – Evadidos(as) entrevistados(as) quanto à relação da atividade de trabalho executada .....	98
Gráfico 20 – Evadidos(as) entrevistados(as) quanto ao vínculo de trabalho .....	99
Gráfico 21 – Evadidos(as) entrevistados(as) quanto ao ensino médio .....	100

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição de unidades do IFPI pelo território do Estado.....	39
Figura 2 – Expectativas com relação ao ingresso no PROEJA .....	82
Figura 3 – Significados e sentidos de fazer parte do PROEJA .....	85
Figura 4 – Dificuldades enfrentadas durante o percurso .....	87
Figura 5 – Eixo de sentido (Expectativas com relação ao ingresso no PROEJA).....	101
Figura 6 – Significados e sentidos do PROEJA .....	103

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>NARRATIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS</b> .....	21
<b>2.1</b>	<b>O PROEJA sob o olhar da avaliação em profundidade de políticas públicas</b> .....	30
<b>3</b>	<b>SOBRE A ORIGEM DO IFPI</b> .....	35
<b>3.1</b>	<b>Especificidades do Campus de Picos</b> .....	40
<b>4</b>	<b>O QUE É O PROEJA</b> .....	42
<b>4.1</b>	<b>PROEJA: análise do contexto histórico, social, econômico e político</b> .....	43
<b>4.2</b>	<b>PROEJA: concepções, fundamentos legais e princípios</b> .....	53
<b>5</b>	<b>O PROEJA NO CAMPUS DE PICOS</b> .....	61
<b>5.1</b>	<b>Resultados do PROEJA</b> .....	67
<b>5.2</b>	<b>A evasão escolar e suas nuances no PROEJA</b> .....	69
<b>5.2.1</b>	<i>Caracterização e problematização da evasão escolar</i> .....	69
<b>6</b>	<b>DA PESQUISA EMPÍRICA A PARTIR DAS ENTREVISTAS</b> .....	76
<b>6.1</b>	<b>Perfil dos(as) estudantes egressos(as), os significados e sentidos de suas afirmações</b> .....	77
<b>6.1.1</b>	<i>Expectativas com relação ao ingresso nos cursos PROEJA</i> .....	82
<b>6.1.2</b>	<i>Significados de fazer parte do PROEJA</i> .....	84
<b>6.1.3</b>	<i>Dificuldades enfrentadas durante o percurso do curso</i> .....	86
<b>6.1.4</b>	<i>Motivações para permanência no curso</i> .....	89
<b>6.1.5</b>	<i>Resultados para os(as) egressos(as)</i> .....	93
<b>7</b>	<b>ESTUDANTES EVADIDOS(AS): PERFIL, SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE SUAS AFIRMAÇÕES</b> .....	96
<b>7.1</b>	<b>Expectativas com relação ao ingresso nos cursos</b> .....	100
<b>7.2</b>	<b>Significados e sentidos do PROEJA</b> .....	102
<b>7.3</b>	<b>Dificuldades encontradas durante o percurso no PROEJA</b> .....	104

<b>7.4</b>	<b>Motivações para evasão no PROEJA .....</b>	<b>105</b>
<b>7.5</b>	<b>Resultados para os(as) evadidos(as).....</b>	<b>109</b>
<b>8</b>	<b>O PROEJA SOB O OLHAR DOS(AS) PROFISSIONAIS DO IFPI .....</b>	<b>112</b>
<b>8.1</b>	<b>Surgimento do PROEJA no campus de Picos para os(as) profissionais .....</b>	<b>112</b>
<b>8.2</b>	<b>Expectativas e significados criados em torno do PROEJA na visão dos(as) profissionais.....</b>	<b>114</b>
<b>8.3</b>	<b>Dificuldades de implementação e execução do Projeto .....</b>	<b>118</b>
<b>8.4</b>	<b>Fatores de motivação da permanência dos(as) alunos(as) .....</b>	<b>119</b>
<b>8.5</b>	<b>Fatores que contribuíram para a evasão dos(as) alunos(as).....</b>	<b>120</b>
<b>8.6</b>	<b>Resultados alcançados pelo programa.....</b>	<b>121</b>
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>132</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES EGRESSOS(AS) .....</b>	<b>138</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES EVADIDOS(AS) .....</b>	<b>140</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS)/COORDENADORES(AS).....</b>	<b>142</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo trata-se de uma proposta de pesquisa avaliativa cujo objeto de avaliação é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA)<sup>1</sup>, inscrito na política pública de educação profissional. No caso, investiga-se o PROEJA aplicado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), no Campus de Picos, partindo-se das concepções e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos do programa, considerando um dos seus princípios fundamentais de consolidação: o princípio de inclusão educacional, explicitamente defendido no seu Documento Base de 2007.

O interesse pessoal pelo objeto da pesquisa surgiu de inquietações resultantes de observações e intervenções no ambiente de trabalho, como técnica administrativa na função de assistente social do campus de Picos, do IFPI, junto a estudantes do ensino médio integrado ao técnico em informática, na modalidade de jovens e adultos, ainda no ano de 2014, como também junto a estudantes do ensino médio integrado ao técnico em comércio, na mesma modalidade de ensino, em 2017. Como profissional do serviço social da instituição, convidada a compor a comissão de organização do processo seletivo para candidatos às vagas dos referidos cursos do PROEJA, especificamente a partir de avaliações socioeconômicas, apliquei e analisei informações fornecidas nos questionários, definindo com isso o público do programa a fazer parte da política de assistência estudantil da instituição. Por conseguinte, esse público passou a ser atendido por todas as ações comuns aos(as) demais estudantes do campus, desde o restaurante estudantil à biblioteca, de acordo com suas necessidades.

Ao atuar junto ao programa de auxílios direcionado também aos(as) estudantes do PROEJA, por meio da concessão de auxílio estudantil no valor de R\$ 100,00 mensais durante todo o percurso letivo, os(as) referidos(as) estudantes continuaram fazendo parte da rotina de trabalho da pesquisadora. Com isso, algumas inquietações se fizeram presentes, por exemplo, o fato de, embora recebessem as mesmas orientações que os(as) demais estudantes do campus em aula inaugural, como em salas de aulas, o público do PROEJA levava um tempo a mais para se situar e sentir-se parte da instituição, no sentido de fazer uso dos espaços e dos serviços

---

<sup>1</sup> PROEJA é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de abrangência nacional ampliada, desenvolvido nas instituições federais tecnológicas e direcionado tanto ao ensino médio como ao ensino fundamental, atendo-se, nessa pesquisa ao nível médio dentro do IFPI, no *campus* de Picos.

naturalmente. Somado a esses aspectos, também chamou atenção a alto índice de evasão verificado nas turmas do programa.

O PROEJA trata-se de um programa instituído no âmbito das instituições federais tecnológicas a partir do Decreto nº 5.478, de 24 de julho de 2005, definido como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Porém, foi por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que ele ganhou a definição de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de abrangência nacional ampliada, direcionado tanto ao ensino médio como ao ensino fundamental, incluindo o aspecto cultural na estruturação de seus cursos.

O programa, objeto desta pesquisa, está assegurado e legitimado no âmbito da lei de criação dos Institutos Federais, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa lei estabelece que no mínimo 50% das vagas dessas instituições devem ser destinadas a atender ao proposto no primeiro objetivo explicitado no Art. 7º, qual seja a “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, p. 5), devendo essas instituições empenhar-se na oferta de cursos que atendam às necessidades do público-alvo dessa modalidade de ensino.

As legislações e documentos nacionais pertinentes à Educação de Jovens e Adultos como política pública educacional, discutidos posteriormente neste trabalho, surgem como estratégias de reparação de uma dívida social, buscando a equalização e maior qualificação dos sujeitos que demandam a EJA (BRASIL, 2000). Dito isso, analisa-se, nesta pesquisa, o PROEJA aplicado no *campus* de Picos e as múltiplas relações existentes entre os sujeitos envolvidos, em busca da compreensão dos significados e sentidos empreendidos. Ao considerar as relações entre os sujeitos, aproxima-se de Bourdieu (2007, p. 27) ao afirmar a necessidade de “verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que tira o essencial das suas prioridades”, quando aborda relacionalmente o objeto de estudo inserido em uma realidade na qual ele é um sujeito ativo.

Nesse sentido, a partir do olhar sobre o PROEJA e da realidade na qual ele está inserido, toma-se como elementos fundamentais os aspectos que permeiam o cenário e o contexto dessa realidade como os históricos, sociais, econômicos e políticos, como também os sujeitos e as relações estabelecidas dentro da instituição, elementos essenciais à problematização do objeto desta pesquisa. Para isso, a questão norteadora desse processo de investigação é: até que ponto

o PROEJA, programa de inclusão educacional, inclui os seus sujeitos, sob os seus respectivos pontos de vista?

Com base na questão norteadora, foi construído o objetivo geral da pesquisa, a saber: compreender se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, no campus de Picos, atende ao princípio de inclusão educacional dos sujeitos do programa. Do objetivo geral seguem os seguintes objetivos específicos: apresentar o PROEJA e seus resultados no *campus* de Picos; identificar os significados e os sentidos atribuídos pelos sujeitos do PROEJA a respeito do seu caráter de inclusão; e analisar as práticas de democratização do acesso e permanência dos(as) alunos(as) do PROEJA no *campus* de Picos.

De modo a concretizar esses objetivos, o presente trabalho, cujo título “A Educação de Jovens e Adultos no IFPI, *campus* de Picos: o PROEJA como política pública educacional”, está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo “Introdução”, que aqui se apresenta, elucidando alguns aspectos que situam a pesquisadora, além de delimitar e problematizar o objeto de estudo, assim como os objetivos geral e específicos que intencionaram e direcionaram a busca por elementos que possibilitaram os aprofundamentos sobre a questão norteadora. Em seguida, há o segundo capítulo, intitulado “Narrativa Teórico-Metodológica sobre a avaliação de políticas públicas”, no qual se realiza uma discussão acerca de algumas metodologias de avaliação de políticas públicas, para, posteriormente, delinear-se o percurso teórico-metodológico da avaliação em profundidade do PROEJA como pesquisa realizada.

O terceiro capítulo, “Sobre a origem do IFPI”, trata da origem dos institutos federais e as primeiras medidas em direção à educação profissional no começo do século XX, quando do surgimento das primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices no Brasil, por meio do Decreto nº 7.566, e a evolução histórica que envolve o contexto social, econômico e político até o surgimento dos Institutos Federais de Educação, especificando-se o campus de Picos, no Piauí, campo empírico da presente pesquisa.

No quarto capítulo, “O que é o PROEJA”, o objeto de estudo é apresentado e discutido, contemplando as análises de contexto e de conteúdo realizadas por meio de levantamento e análise de materiais institucionais, além de dados secundários, de modo a apreender os objetivos, os conceitos e concepções, metas, princípios e fundamentos legais que embasam o programa. Ademais, analisa-se o contexto histórico, social, econômico e político de sua origem e implementação na educação profissional e tecnológica, além das demais medidas que foram tomadas por governos, órgãos e entidades da sociedade, abordando a esfera nacional em nível de estado do Piauí e em nível de município de Picos.

O quinto capítulo, “O PROEJA no campus de Picos”, traz uma análise do programa cuja base de análise foi realizada por meio do levantamento de dados em documentos institucionais do campo de pesquisa, com tabulação de informações dos questionários socioeconômicos de matrículas de 118 estudantes ingressantes no programa, nas três turmas de cursos do PROEJA, no recorte temporário que contempla os anos de 2009 a 2019, perpassando por aspectos como sexo, idade, faixa etária, estado civil, renda familiar e situação de trabalho. Como subitem, são apresentados “os resultados do PROEJA no *campus* de Picos” e “A evasão escolar e suas nuances”.

No sexto capítulo, “Da pesquisa empírica por meio de entrevistas”, são apresentados dados referentes aos(as) estudantes egressos(as) e evadidos(as) do PROEJA, explicitando-se neste item o perfil dos(as) estudantes(as) egressos(as) e suas especificidades, de acordo com as afirmações dos 16 egressos(as) participantes das entrevistas, conforme os seguintes aspectos: expectativas quanto ao ingresso; significados de fazer parte do programa; dificuldades durante o percurso dos cursos; motivações para permanência; e resultados.

O sétimo capítulo “Estudantes evadidos(as): perfil, significados e sentidos de suas afirmações”, trata especificamente dos dados coletados em entrevistas com 12 estudantes evadidos(as), contemplando as três turmas de PROEJA executadas no *campus* de Picos. Para sua apresentação, foram considerados aspectos como: expectativas quanto ao ingresso; significados de fazer parte do programa; dificuldades durante o percurso dos cursos; motivações para evasão; e resultados.

No oitavo capítulo, “O PROEJA sob o olhar dos(as) profissionais do IFPI”, apresentam-se aspectos atinentes ao programa, sob os pontos de vista de outros sujeitos, nesse caso de profissionais que passaram pelo PROEJA. Discute-se sobre expectativas e significados criados em torno do programa, as dificuldades de implementação e execução, os fatores de motivação da permanência nos cursos e os que contribuíram para a evasão, assim como o que consideram como resultados do programa. Para isso, foram entrevistados(as) 5 profissionais.

Nas considerações finais da pesquisa, são apresentadas as impressões possíveis de captar e serem formuladas durante o processo investigativo. Longe de serem consideradas conclusivas, essas reflexões têm base em informações que partiram das subjetividades dos envolvidos; logo, podem variar de acordo com as interpretações de cada pesquisador(a), como também do contexto situacional e temporário em que uma pesquisa se realiza.

Dito isso, no capítulo a seguir, explicitaremos os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram a pesquisa, por meio de uma discussão teórico-metodológica entre algumas vertentes da avaliação de políticas públicas, para em seguida apresentar o percurso

metodológico da avaliação do PROEJA, abordando-se os procedimentos utilizados para produção e análise dos dados durante a pesquisa.

## 2 NARRATIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O campo de conhecimento, de práticas e de pessoas que envolvem a avaliação de políticas públicas é marcado por grande heterogeneidade. Trata-se de um campo de construção de conhecimento sobre determinada política pública. Especificamente, a avaliação de políticas públicas então desenvolvida como proposta do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), da Universidade Federal do Ceará – UFC, traz a avaliação entendida como perspectiva e categoria de análise. Nesse sentido, significa avaliar a política ao mesmo tempo em que avalia a própria avaliação que está sendo realizada.

Sendo assim, neste capítulo, apresenta-se uma reflexão sobre a avaliação em profundidade de políticas públicas conforme Léa C. Rodrigues (2008, 2011), perspectiva metodológica investigativa adotada na pesquisa. Além disso, utiliza-se também o modelo de pesquisa proposto por Raul P. Lejano (2012) a partir do seu método experiencial. Ressalta-se que ambos os métodos estão inseridos no paradigma contra-hegemônico de avaliação de políticas públicas, dialogando com algumas das demais propostas metodológicas com as quais a avaliação em profundidade interage.

A avaliação em profundidade de políticas públicas trata-se de uma tentativa de realizar uma leitura paradigmática pós-construtivista da realidade do programa, objeto da pesquisa, por meio de uma avaliação de postura contra-hegemônica, em que o conhecimento é construído por meio da realidade. Desse modo, essa percepção distancia-se das abordagens ditas hegemônicas, clássicas, positivistas, com preceitos de neutralidade e objetividade, que por muitos anos dominaram o campo da produção do conhecimento.

Por sua vez, o modelo de avaliação experiencial de Lejano (2012)<sup>2</sup> serviu de inspiração para Rodrigues (2008) na construção do seu modelo de avaliação em profundidade, um parecer pós-construtivista com foco direcionado à experiência vivenciada pelos sujeitos em relação com o objeto de análise, como também na autenticidade da interpretação que os sujeitos envolvidos com a política ou programa têm durante todo o processo, o que justifica a afirmação de que esse tipo de avaliação implica uma “descrição densa” (LEJANO, 2012, p. 211), ampla e complexa, tendo em vista a proposta de contemplar aspectos da política que estejam presentes desde a sua formulação até a sua implementação.

---

<sup>2</sup> No decorrer do texto, a tradução da obra original do autor Lejano (2012) é considerada como fonte bibliográfica utilizada na pesquisa. Contudo, cabe destacar que a autora Rodrigues (2008) a tomou como influência teórica ao refletir e construir a proposta de avaliação em profundidade, a fonte original do autor datada de 2006.

A história da avaliação de políticas públicas, comumente influenciada pela Europa e os Estados Unidos, remete ao começo do século XX. Nesse período, havia a predominância da perspectiva metodológica fundamentada no positivismo, cuja operação se dava mediante técnicas baseadas em hipóteses pré-estabelecidas. Em nível de Brasil, somente nas duas últimas décadas do século XX a avaliação de políticas públicas se torna evidente, em um contexto de hegemonia neoliberal, no qual as políticas de reforma do Estado buscavam conseguir maior estabilidade econômica ao tentar expandir sua relação com o comércio externo.

Internamente a esse cenário, essas medidas refletiram de forma que as políticas públicas se tornaram cada vez mais restritas e ineficientes. Eis que surge a necessidade de metodologias que dessem conta de verificar os resultados das políticas públicas, tomando como base critérios de eficiência, eficácia e efetividade, como destaca Rodrigues (2008, p.8) ao afirmar que, “nesse contexto, sobressaem-se a abordagem gerencialista e uma concepção instrumental de avaliação, cuja função é medir, acompanhar e avaliar o êxito das reformas administrativas norteadas pelos princípios e valores neoliberais”.

Rodrigues (2008) discute acerca de diversas abordagens metodológicas de avaliação de políticas públicas, no geral e em nível de Brasil, e sobre como elas vêm se desenvolvendo ao longo dos anos. Em seu estudo, analisa desde as abordagens clássicas, que acreditam que o conhecimento pode ser linear e objetivo, às fortemente marcadas pelo contexto neoliberal e seus interesses, cujas abordagens gerencialista visavam subsidiar as suas decisões políticas. Outra perspectiva abordada por Rodrigues (2008) sobre as metodologias de avaliação de políticas públicas – processualmente desenvolvidas à medida que as abordagens clássicas, de viés positivista, deixaram de satisfazer às necessidades dos financiadores das políticas – são as avaliações compreensivistas e interpretativistas, com as quais a autora se identifica em relação à sua perspectiva de avaliação em profundidade, adotada na presente pesquisa.

Dando ênfase à perspectiva metodológica de avaliação em profundidade formulada por Rodrigues (2008), ressalta-se essa proposta de articulação entre o texto, que compõe o conteúdo da política ou programa, incluindo os marcos legais, objetivos, conceitos e noções que a permeiam, como também os seus diferentes contextos histórico, econômico, político e social. A autora visou oferecer ao(à) pesquisador(a) a possibilidade de ter uma visão holística do objeto pesquisado, a partir do momento em que o primeiro se volta a compreender o segundo sob a multiplicidade de dimensões que o perpassam, como a histórica, a social, a econômica, a processual e a cultural.

Em sua proposta de avaliação em profundidade, Rodrigues (2008) dedica importância em especial à antropologia ao tratar de estudos sobre políticas públicas, uma vez que a considera

uma área fornecedora de instrumentais teórico-metodológicos que auxiliam na realização dos estudos, inclusive faz uso em suas abordagens interpretativistas, contribuindo assim com “a reflexão continuada sobre técnicas, conceitos e paradigmas de interpretação e análise que se dão no âmbito das disciplinas que compõem este campo do conhecimento” (RODRIGUES, 2008, p. 11).

Com o intuito de melhor direcionar a avaliação em profundidade, no sentido de poder contemplar as diversas dimensões do objeto de pesquisa, ademais de atentar-se para a complexidade de sua realização, Rodrigues (2008, p. 11-12) detalha em sua proposta de avaliação quatro eixos analíticos que considera essenciais na avaliação em profundidade:

- Análise de conteúdo do programa, observando aspectos relacionados à sua formulação, bases conceituais e coerência interna, de modo a englobar todo o material institucional disponível;
- Análise de contexto da formulação da política, da qual devem ser destacados aspectos políticos e socioeconômicos do contexto, articulando-se as instâncias local, regional, nacional, internacional e transnacional, a serem apreendidas por meio de levantamentos e análises de dados primários e secundários;
- Trajetória institucional do programa ou política em busca da compreensão do grau de coerência ou mesmo incoerência do programa ao longo de sua implementação nas instituições, de forma a reconstruir a sua trajetória, seu trânsito pelas vias institucionais, o que pode ser percorrido por meio de técnicas de coleta de dados, por exemplo, entrevistas, abordando diferentes sujeitos envolvidos com o programa;
- Espectro temporal e territorial, visando “apreender a configuração temporal e territorial do percurso da política estudada, de forma a confrontar as propostas/objetivos gerais da política com as especificidades locais e sua historicidade” (RODRIGUES, 2008, p. 12).

Com isso, Rodrigues (2008) apresenta um caminho analítico a ser percorrido ao optar pela avaliação em profundidade, sem definir com os eixos explicitados uma ordem pré-estabelecida a ser seguida, mas deixando clara importância de cada um para que seja possível apreender aspectos da realidade em sua totalidade, como a autora enfatiza a seguir:

O esforço para desenvolver uma avaliação em profundidade das políticas públicas deve ser empreendido a partir de diferentes tipos de dados e informações: questionário em novos e variados formatos; grupos focais que inovem em relação às propostas tradicionais; entrevistas em profundidade aliadas ao conteúdo do material

institucional com atenção ao suporte conceitual e às formas discursivas nele expressas; abordagem cultural, com compreensão dos sentidos formulados, em diferentes contextos, sobre um mesmo programa etc. (RODRIGUES, 2008, p. 11)

É importante destacar na presente reflexão que fazer uma avaliação em profundidade pressupõe uma pesquisa qualitativa. Para tratar disso, trazemos para a discussão o pensamento de Antônio Chizzotti (2003), que, ao discorrer sobre a evolução da pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais, sublinha a sua evolução e os desafios enfrentados, uma vez que considera esse tipo de pesquisa um campo transdisciplinar, permeado por vários métodos de investigação de um determinado fenômeno em um determinado local também envolto por várias relações sociais. Segundo o autor, o qualitativo “implica partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

É a partir desse olhar sobre a realidade que as pesquisas qualitativas ganham cada vez mais força, pois passam a dar conta do ponto de vista dos sujeitos envolvidos com a política ou programa, não se limitando apenas a dados objetivos e materiais. Isso, porque cada indivíduo vê os acontecimentos de uma forma específica; ou seja, ele capta e reproduz parcialmente os preceitos históricos, sociais e culturais, mas o que caracteriza a individualidade dos sujeitos é o fato de que ele combina esses conhecimentos e significados que lhes é apresentado pelo exterior de uma forma relativamente autônoma.

Em suma, a partir do século XXI as metodologias qualitativas de avaliação de políticas públicas dão maior espaço a discussões sobre a interdisciplinaridade, mesmo em pesquisas com mensuração de dados, por considerarem, no caso das ciências sociais, aspectos do objeto de estudo que remetem a abordagens que sejam capazes de abarcá-lo em sua riqueza de dimensões. Por exemplo, para Minayo (2016), o objeto das Ciências Sociais<sup>3</sup> é histórico, possui consciência histórica e é essencialmente qualitativo, já que “cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras”, conseqüentemente seu nível de consciência histórica “está referido ao nível de consciência histórica da sociedade de seu tempo, embora esses dois níveis não se confundam” (MINAYO, 2016, p. 13).

Sobre o objeto das Ciências Sociais ser essencialmente qualitativo, Minayo (2016) afirma que os métodos e demais formas de estudar a realidade são incapazes de dar conta de sua totalidade social, pois a realidade é formada por um complexo e rico conjunto de

---

<sup>3</sup> Salienta-se que no presente texto utilizamos a expressão Ciências Sociais com iniciais em letras maiúsculas para ser fiel ao destaque dado por Minayo (2016).

significados, sociais e individuais. A autora afirma ainda que o que é possível fazer é aproximar-se qualitativamente da realidade, pois as Ciências Sociais “possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade”, por abordarem “um conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e significados” (MINAYO, 2016, p. 14).

Ainda conforme a autora, os fenômenos humanos não podem ser vistos deslocados de sua realidade social. Essa afirmação nos leva a compreender que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2016, p. 20), dos sujeitos entre si e em sua relação com a comunidade, contemplando as representações e a intencionalidade de cada sujeito.

Retomando aspectos nessa discussão sobre o fazer da avaliação de políticas públicas sob uma perspectiva contra-hegemônica, o autor Alcides Fernando Gussi (2017), ao discutir a avaliação de políticas públicas sob uma abordagem antropológica, alerta-nos que essas políticas devem ser ponderadas observando-se o padrão de intervenção do Estado e as contradições que porventura marquem o momento histórico da política. Com isso, faz-se necessário olhar para além das subjetividades dos sujeitos envolvidos na política ou programa.

A presente pesquisa tomou como referência as ideias defendidas por Gussi (2017), como também as orientações analíticas e metodológicas de Rodrigues (2008, 2011; 2017), sobretudo a proposta de avaliação em profundidade de políticas públicas. Gussi (2017) apresenta a construção de uma metodologia de cunho etnográfico com foco nas interpretações que os distintos sujeitos da política ou programa possuem, dentro de seus contextos, e é exatamente a compreensão das interpretações, sentidos e significados sobre o objeto de estudo que se busca alcançar. Para o autor, o modelo de avaliação de políticas públicas – técnico-formal, positivista, funcional e vigente no Brasil nos anos 1990, perpassado pela proposta regulatória do Estado e pelas dinâmicas do mercado, “não possibilita avaliar as políticas no âmbito de seus contextos e tempos específicos” (GUSSI, 2017, p. 14). Segundo o mesmo autor:

Para dar conta das contradições do Estado Contemporâneo e suas expressões nas políticas públicas, entendemos que há necessidade de construção de outro parâmetro de avaliação que vá além de definições operacionais conduzidas por modelos avaliativos pré-estabelecidos e que se distancie da agenda política e do modelo técnico de avaliação. Faz-se necessário ampliar o horizonte político, analítico e metodológico da avaliação de políticas públicas. (GUSSI, 2017, p. 14).

É importante destacar os aportes metodológicos, ou seja, os desenhos operacionais utilizados na realização de uma avaliação em profundidade, com o intuito de dar conta da complexidade do objeto da pesquisa, haja vista que considerar ser essa a dimensão metodológica de uma pesquisa implica entender que o caminho precisa ser previamente delineado na direção dos objetivos propostos. Além disso, conforme a autora Maria Ozanira da S. e Silva (2008), que destaca a dimensão política da avaliação de políticas e programas sociais, ao considerar a avaliação de políticas e programas sociais como processos avaliativos, é necessário considerá-la como perpassada por uma relação dialética entre as dimensões técnica e política.

Silva (2008) também discute a pesquisa avaliativa por uma dimensão política. De acordo com a autora, essa avaliação sistemática, entendida como um processo marcado de intencionalidades por parte dos sujeitos envolvidos com a pesquisa, tanto pesquisador(a) como outros(as) que compõem o objeto de estudo, também permeia os promotores da avaliação, formando um conjunto de procedimentos científicos que possibilitem a sua realização. Sobre a intencionalidade e os interesses que envolvem um processo de avaliação, a estudiosa afirma:

A avaliação de políticas e programas sociais é uma prática coletiva cujos resultados devem servir para a mudança em programas sociais que, articulados a uma política macroeconômica de desenvolvimento sustentável, com produção e distribuição de renda para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (SILVA, 2008, p. 91-92)

Em sua proposta de pesquisa avaliativa, também definida pela autora como pesquisa sistemática ou pesquisa social aplicada, Silva (2008) enfatiza que a dimensão política da avaliação se sobrepõe à dimensão técnica, para que o(a) pesquisador(a) não caia no risco de reduzir a pesquisa ao uso de procedimentos. Sendo assim, é essencial realçar nesse processo a importância da concepção teórica da própria avaliação e de seu objeto, partindo do entendimento de que “o método não se separa dos procedimentos e que a avaliação é uma exigência e compromisso do Estado em relação aos cidadãos” (SILVA, 2008, p. 118).

A partir disso, faz-se importante retomar Gussi (2017), uma vez que o autor traz uma concepção de avaliação de políticas públicas com possibilidade de um diálogo com a antropologia, de modo que permite ao(à) pesquisador(a), junto aos sujeitos, imergir na realidade pesquisada, sobretudo no contexto das situações que permeiam o cotidiano da política ou programa, por meio da observação participante e do uso de técnicas e instrumentos que possibilitem tal feito. É o que o autor chama de “uma ‘etnografia da experiência’ das políticas públicas, que constituirá a base de dados para a avaliação” (GUSSI, 2017, p. 16).

Gussi (2017) se baseia na definição de ‘descrição densa’ de Clifford Geertz (1978) para arguir que “interpretar os diferentes significados acionados pelos atores no contexto das ações que envolvem os programas e as políticas” não se trata de uma tarefa e escrita simples (GUSSI, 2017, p. 16). Silva (2008, p. 120) também já havia destacado esse aspecto do contexto social da política ou programa como um espaço rico em variáveis que deve ser considerado para a avaliação de políticas e programas sociais.

A ideia presente em Gussi (2017) de se inserir no contexto da política ou programa a partir da vivência dos diferentes sujeitos em realidades específicas também nos remete à questão abordada por Lejano (2012) e à sua visão acerca da análise de políticas, cuja proposta toma como base a problematização da noção de experiência da política. Este autor defende que a política ou programa deve ser compreendida no cotidiano das vivências dos sujeitos, em que esses interagem com o programa em seus contextos específicos.

A proposta de Gussi (2017) fundamenta-se nas proposições analíticas e metodológicas de Rodrigues (2008; 2011) por meio do seu modelo de avaliação em profundidade de políticas públicas, além de Lejano (2012) e as características de seu modelo experiencial. Gussi (2017) busca introduzir o conceito de trajetória das políticas com o intuito de apreender, mediante contextos dos diferentes sujeitos, aspectos que sejam relacionados à dimensão cultural, em que a cultura passa a ser vista como dimensão interpretativa das políticas públicas. Gussi (2017, p. 5) afirma ainda que “por meio das narrativas e relatos de vida, é possível formular a compreensão do contexto social em que os sujeitos se inserem, assim como as representações de tais sujeitos a partir das evocações realizadas por estes”.

Ressalta-se que o conceito de trajetória proposto por Gussi (2017) tem como referência a noção desenvolvida por Bourdieu (1986) ao afirmar que a trajetória não se trata de um fenômeno linear, com único sentido e desvinculada das especificidades e subjetividades dos sujeitos. Essa noção de trajetória de Bourdieu (1986) também é destacada por Rodrigues (2011, p. 64) quando a autora afirma que “a articulação entre a trajetória individual, institucional e do programa, por um lado, contexto, bases conceituais e dimensão cultural da organização, por outro” devem ser vistas pelo(a) pesquisador(a) como estratégias de dinamização dos resultados da pesquisa avaliativa, assim como para a construção da avaliação em profundidade de uma determinada política, tendo em vista se tratar dos eixos analíticos de sua proposta de avaliação de políticas públicas.

Retomando a discussão sobre pesquisas em avaliação de políticas públicas e sua aproximação com a antropologia como ciência do conhecimento, especialmente a partir do uso de técnicas e métodos de pesquisa semelhantes aos presentes no fazer antropológico, Rodrigues

(2017, p. 203) discute sobre os limites e as possibilidades da pesquisa nesse sentido. A autora, embora considere o método etnográfico e a perspectiva antropológica mais abrangentes, afirma que é necessário ter cuidado com a generalização de tais usos e definições. Conforme a estudiosa, apesar de o(a) pesquisador(a) munir-se de

técnicas de pesquisa que são próprios do fazer antropológico: a realização de entrevistas abertas, a pesquisa de campo e a observação participante”, é preciso observar, ainda, que essas técnicas – a pesquisa de campo, a observação, a realização de entrevistas – fazem parte da pesquisa qualitativa, independentemente do objetivo ser ou não etnográfico. (RODRIGUES, 2017, p. 232)

Rodrigues (2017) também se baseia na concepção de Clifford Geertz (1978) e em sua proposta interpretativa ao tratar do fazer do antropólogo, quando afirma que o que fazem os antropólogos é etnografia, isto é, trabalhar os significados dos acontecimentos a partir de uma abordagem interpretativista, e não os acontecimentos em si. Dito isso, Rodrigues (2017, p. 237) afirma que “fica claro, portanto, o não compromisso com verdades ou certezas: a etnografia é uma interpretação dentre outras possíveis; a rejeição dos modelos explicativos que levam às generalizações”.

Rodrigues (2017) defende ser sua proposta de avaliação de políticas públicas uma descrição densa e ampla acerca dos significados que podem ser alcançados, valendo-se do pensamento de Geertz (1978), do qual “o texto que expõe uma descrição densa, capaz de destrinchar a complicada rede de estruturas simbólicas e apreender os significados expressos durante a pesquisa de campo”, deve ser resultante de uma pesquisa cuja proposta se dê com base na avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2017, p. 237). Diante disso, a autora afirma que:

Uma pesquisa na área de avaliação de políticas públicas pautada na avaliação em profundidade deve, sim, atentar para os significados dados à política pelos sujeitos e documentos oficiais, mas esta é apenas um aparte da tarefa, bastante útil sobretudo no trato do material coletado para a análise de conteúdo e reconstrução da trajetória da política. (RODRIGUES, 2017, p. 242)

A avaliação de políticas públicas em discussão também dialoga com o modelo de análise política de Raul P. Lejano (2012), que enfatiza aspectos como a escrita e a reescrita, referindo-se ao texto da política por meio da busca e avaliação, da comparação e escolha, o que pode resultar em métodos de abordagem de problemas políticos e suas limitações. O autor destaca a importância do não distanciamento da análise do contexto em que está inserida a política estudada, o que caracteriza a sua ênfase no texto e contexto (LEJANO, 2012, p. 11-12).

Diferentemente de alguns autores apresentados nessa conversa, Lejano (2012) utiliza o termo análise política para designar o que os demais estudiosos denominam avaliação de políticas públicas. No seu modelo de análise experiencial, são destacadas a contextualidade e a complexidade, ao propor “novas abordagens para a análise que consigam dialogar com a indescrevível complexidade das situações políticas” (LEJANO, 2012, p. 13). Para isso, não podem ser realizadas de forma desligadas das situações do contexto específico em que se dá a política em estudo e a relação entre os sujeitos implicados nela.

Sua visão também compõe o leque de modelos de avaliações contra-hegemônicas, pós-construtivistas e “pós-construcionistas”, na contramão dos modelos de avaliação técnico-formal clássicos e engessados, na medida em que considera a política em análise como parte de um cenário em movimento, cujo “foco no real é crucial para a análise” (LEJANO, 2012, p. 17-18). Isso a aproxima da proposta de Silva (2008), pois ambos defendem que no processo de investigação de uma política o(a) pesquisador(a) deve ir além da textualidade (LEJANO, 2012) e da técnica (SILVA, 2008), destacando o aspecto político que envolve o contexto e o cenário econômico, social e cultural em que a vida acontece.

Conforme Lejano (2012), as situações políticas devem ser abordadas como fenômenos, devendo o analista “buscar um retorno à complexidade porque a realidade a ser estudada é fundamentalmente complexa” (LEJANO, 2012, p. 24). Afirma ainda a necessidade de estratégias que deem conta desse conhecimento e de sua escrita de forma “densa” (LEJANO, 2012, p. 211). Desse modo, segundo o autor, é possível atender e responder às demandas por análises da política.

O autor reforça que é de extrema importância tanto os caminhos metodológicos que diminuam a distância entre o projeto político vigente em um referido contexto e a ação da política, quanto a consideração às pessoas que integram o público-alvo da política como sujeitos ativos e colaboradores juntos às soluções dos dilemas políticos. Para o estudioso, “temos que nos esforçar mais seriamente para entrar no mundo dessas pessoas para as quais a política está sendo moldada” (LEJANO, 2012, p. 202). E ainda complementa: “essas realidades não são apenas observadas, mas experimentadas e interpretadas” (LEJANO, 2012, p. 196). Portanto, buscou-se até o presente ponto discutir teoricamente alguns elementos da avaliação de políticas públicas, sobretudo sua abordagem como categoria de análise norteadora, além de abrir caminho para o delineamento e a compreensão do percurso metodológico que se mostrou necessário para o desenvolver da pesquisa, que será apresentado no item a seguir.

## 2.1 O PROEJA sob o olhar da avaliação em profundidade de políticas públicas

Para delimitar o percurso metodológico da pesquisa intitulada “A Educação de Jovens e Adultos no IFPI, *campus* de Picos: o PROEJA como política pública de inclusão educacional”, optou-se pela avaliação qualitativa por enfatizar a subjetividade dos sujeitos para compreensão do programa. No entanto, também se utilizou de dados quantitativos referentes aos(as) alunos(as) do programa no *campus* de Picos, tendo em vista a necessidade de coleta de dados secundários sobre os sujeitos, com o intuito de alcançar os objetivos explicitados e apresentados no decorrer do presente texto.

Buscando conhecer de forma mais aprofundada os aspectos relacionados à educação de jovens e adultos, especialmente a vinculada à educação profissional e tecnológica realizada no *campus* de Picos, adotou-se o caminho metodológico formulado por Rodrigues (2008) com o modelo de avaliação em profundidade de políticas públicas, a fim de perpassar pelos seus eixos analíticos com o enfoque: na análise do conteúdo do PROEJA; na análise do contexto de formulação e implementação do programa; na sua trajetória institucional até o IFPI, *campus* de Picos, e nos espectros temporal e territorial, tentando contemplá-los ao tempo em que a pesquisa foi se desenvolvendo em busca de respostas às indagações sobre o objeto de estudo.

A opção pela avaliação em profundidade deu-se por ser uma via que tem se destacado no campo da avaliação de políticas públicas, sobretudo como proposta em crescente expansão no MAPP, na UFC. Os seus eixos analíticos foram sendo desenvolvidos ao longo da pesquisa, contemplando elementos que forneceram a realização de uma avaliação em profundidade, somada também à perspectiva metodológica de pesquisa qualitativa, cujo enfoque está na análise das falas dos sujeitos, permitindo relacionar conteúdo, contexto e coerência do programa. Para isso, foram contempladas as práticas desenvolvidas no PROEJA, no *campus* de Picos, considerando um marco temporal de 10 anos (entre 2009 e 2019), que abrangem a execução de três turmas do programa no *campus*, a primeira de 2009 a 2011, a segunda de 2014 a 2016, e a terceira de 2017 a 2019, ponderando o olhar dos sujeitos envolvidos, entre estes estudantes, professores e gestores.

A opção metodológica pela pesquisa qualitativa se justifica pela necessidade de compreender os sentidos e os significados atribuídos por diferentes sujeitos envolvidos com o programa, além de permitir que se considere um conjunto de diferentes informações e dados como também suas várias dimensões analíticas. E isso se relaciona com a proposição da avaliação em profundidade em ser densa, extensa, detalhada, ampla, multidimensional e, dentre

outros aspectos, capaz de proporcionar ao(à) pesquisador(a) conhecer os significados de uma política ou programa a partir dos sujeitos que a vivenciam (RODRIGUES, 2008).

Ademais, a metodologia da pesquisa qualitativa possibilita o uso de vários métodos de investigação sobre os fenômenos da realidade em busca de melhor apreender as características e as relações sociais pelas quais perpassam. Chizzotti (2003) destaca que o enfoque qualitativo nos alerta a considerar a riqueza das nuances que envolve o objeto de estudo, como as pessoas, os fatos e os locais vivenciados por ele. Foram realizadas pesquisas bibliográficas, documentais e de campo. Para tanto, foram utilizados procedimentos metodológicos específicos.

Dito isso, a construção e o desenvolvimento da pesquisa foram norteados pela questão: até que ponto o PROEJA, programa de inclusão educacional, inclui os seus sujeitos sob os seus respectivos pontos de vista? Pressupõe-se que alguns elementos institucionais não ligados diretamente ao ensino podem ter relação direta com a inserção nos cursos, por exemplo, os benefícios e serviços que são de direitos aos(às) ingressantes do programa.

A pesquisa deu-se inicialmente por meio de consulta a documentos institucionais do IFPI, possível a partir de solicitações via e-mail e telefone a um antigo membro do setor responsável pelas ações que contemplavam o PROEJA, lotado na reitoria da instituição, em Teresina, capital do Piauí. Esse acesso colaborou para a leitura e análise de documentos e instrumentos legais como leis, portarias e decretos, assim como de atas de reuniões, relatórios e questionários que foram acessados tanto no campus de Picos, *locus* da pesquisa, e em sites do Governo Federal, do Ministério da Educação, da Plataforma Nilo Peçanha, buscando compreender as formulações do programa, as definições, os conceitos, os princípios e metas que ele carrega.

Foi realizada a pesquisa bibliográfica de forma permanente durante todo o percurso, a partir do acesso a livros e artigos científicos, por se tratar de uma estratégia essencial para conhecer e compreender os conceitos teóricos que fundamentam o objeto. Isso é importante, uma vez que “permit[e] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla”, e que permitem o amadurecimento dos conhecimentos acerca da temática pesquisada (GIL, 2008, p. 50).

Buscou-se abordar as categorias analíticas componentes da base teórico-ideológica do programa e da avaliação de políticas públicas, possibilitando identificar os conceitos principais que fundamentam e estruturam o PROEJA, de modo a refletir com a análise das afirmações dos(as) participantes durante a etapa de entrevistas, na pesquisa de campo, sobre os significados e sentidos que eles(as) atribuem ao programa. Especificamente, investigaram-se documentos e legislações relacionadas à política de educação em âmbito nacional, regional e local, a aspectos

específicos da educação profissional e tecnológica e da educação de jovens e adultos, e a elementos referentes à integração entre essas duas últimas. Por fim, com o acesso a dados estatísticos e consultas a sites formou-se um aparato de elementos que subsidiaram as análises de conteúdo e de contexto do programa.

As principais normativas acessadas durante essa etapa da pesquisa foram: Decreto nº 5.478 (2005), que institui o PROEJA no âmbito das instituições federais tecnológicas; Decreto nº 5.840 (2006), que revoga o anterior, amplia o PROEJA a âmbito nacional e abrange o aspecto cultural na estruturação dos cursos; Documento Base do PROEJA (2007), que traz os princípios de consolidação do programa; Lei nº 11.892 (2008), que cria os Institutos Federais de Educação; Parecer CNE/CEB nº 11 e a Resolução CNE/CEB nº 01 (2000), que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, percorrendo as diretrizes que orientam o programa, sua organização e estrutura dentro dos institutos federais de educação, como as concepções, os fundamentos e princípios que carregam<sup>4</sup>.

Por meio do repetido esforço de leitura e análise de dados secundários provenientes do acesso aos documentos explicitados, assim como da leitura e diálogo entre as bibliografias, que durante a pesquisa foram se mostrando pertinentes para uma melhor apreensão do PROEJA e de suas especificidades, foi possível construir elementos para a elaboração dos capítulos que se apresentam adiante. Diante do exposto, afirma-se que as pesquisas documental e bibliográfica foram de extrema importância na busca dos objetivos específicos propostos na pesquisa, resultando na apresentação do PROEJA e seus resultados no *campus* de Picos; na identificação dos significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos do programa, considerando estudantes egressos, evadidos e profissionais; e na análise das práticas de democratização do acesso e permanência dos alunos e alunas.

Ressalta-se que o segundo objetivo específico só foi possível de ser observado em sua completude após a realização da pesquisa empírica, de abordagem metodológica qualitativa, para a qual foi utilizado o instrumental técnico-operacional da entrevista semiestruturada com roteiros específicos e previamente elaborados e direcionados a cada segmento de sujeitos, realizadas individual e pessoalmente, pois “possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social” do entrevistado (GIL, 2008, p. 110).

Minayo (2016) reforça a importância do uso da entrevista semiestruturada para que o(a) pesquisador(a) consiga apreender as concepções dos sujeitos envolvidos com o programa estudado. Além disso, defende que, por meio desse tipo de entrevista, o(a) investigador(a)

---

<sup>4</sup> Essa discussão apresenta-se exposta no item referente à análise de conteúdo do PROEJA.

torna-se capaz de apreender as “ideias, crenças, maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (MINAYO, 2016, p. 60).

A amostra foi construída aleatoriamente, com abrangência de ex-alunos(as) e profissionais do programa, dentro de um recorte temporário de 10 (dez) anos, entre 2009 e 2019, em um universo de 03 (três) turmas, contemplando um total de 33 participantes. Desses sujeitos, 28 (vinte e oito) ex-alunos(as) e 5 (cinco) profissionais, respeitadas as especificidades, o que permitiu adequar as indagações contemplando especificamente os conhecimentos, as concepções e os olhares de cada um.

Os roteiros de entrevistas foram construídos com base em informações dos questionários socioeconômicos de matrículas das três turmas do PROEJA, no período destacado. Esses questionários foram acessados em julho de 2020, no Centro de Controle Acadêmico do *campus* de Picos. Esse período ainda estava fortemente marcado pela pandemia de COVID-19, o que requereu da pesquisadora o agendamento prévio com o responsável pelo Centro de Controle Acadêmico, não sendo possível a saída dos documentos do *campus* nem a permanência em suas dependências por muito tempo.

Dessa forma, para poder fazer uso das informações dos questionários de matrículas, foram fotografados 118 questionários, cujos dados foram posteriormente tabulados e analisados pela pesquisadora. Foi por meio desses materiais que se tornou possível ter acesso ao perfil socioeconômico dos ex-alunos(as), obtendo aspectos como sexo, faixa etária, estado civil, renda total do grupo familiar e situação de trabalho, quando do ingresso. Do total de 118 estudantes, 47 concluíram o curso e 71 se evadiram durante o percurso acadêmico.

No tocante à pesquisa empírica a partir das entrevistas, estas foram realizadas entre os meses de maio e setembro de 2021, em sua maioria na forma presencial no *campus* de Picos. Algumas só foram possíveis nas residências dos participantes devido à localização do *campus* ser afastada do centro e muitos dos bairros da cidade, dificultando o deslocamento dos sujeitos para as entrevistas, como também pela dificuldade com relação aos transportes. As entrevistas com profissionais participantes do PROEJA foram por videochamada.

De posse dos dados coletados nas entrevistas, seguiu-se à análise qualitativa, pois, segundo Minayo (2016, p.21), “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados”, cujos fenômenos da realidade precisam do esforço do(a) pesquisador(a) em interpretá-los, por tratar-se de “um processo compreensivo e interpretativo contextualizado” (MINAYO, 2016, p. 21). Deve-se ainda considerar a fala dos sujeitos e suas possibilidades reveladoras de suas condições de vida: “da expressão dos sistemas de valores e crenças e, ao

mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais” (MINAYO, 2016, p. 58).

Dessa forma, buscou-se uma interpretação das falas dos participantes, a partir do exame e sistematização dos dados empíricos conforme a análise de conteúdo de Bardin (2011), uma vez que considera a existência de uma variedade de técnicas e maneiras de se realizar a análise de conteúdo, optando na pesquisa pela análise temática dentro do conteúdo das entrevistas, de modo a encontrar as categorias de análise via expressões e palavras emitidas pelos participantes como forma de melhor organizá-las e analisá-las. Minayo (2016) corrobora a mesma ideia ao defender que “através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO, 2016, p. 76).

### 3 SOBRE A ORIGEM DO IFPI

A educação brasileira, desde a sua origem, tem um foco direcionado para o trabalho, o que tem estreita relação com o momento histórico em que foram desenvolvidas as práticas de ensino, num contexto marcado pela passagem do modo de produção feudal para o capitalismo cujo foco era na formação de trabalhadores, operários para as fábricas. Efetivamente, a história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem início ainda na primeira década do século XX, contexto marcado pelos primeiros anos da República, pela migração de grande contingente de homens livres, ex-escravos, para os grandes centros urbanos em busca de trabalho, de comida, de moradia etc.

No decorrer do ano de 1909, no governo de Nilo Peçanha, surgem as 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes e Artífices no Brasil, por meio do Decreto nº 7.566, com o desafio de responder às demandas de ordem econômica e política marcada pela indústria cafeeira. A oferta de ensino primário tinha como foco os filhos das famílias de artesãos. Seu objetivo inicial era a formação de profissionais artesãos voltada para o trabalho manual e mecânico, em dado contexto social e político, visava a atender às necessidades socioeconômicas dos segmentos dominantes da sociedade brasileira.

Com isso, em 01 de janeiro de 1910 é implantada a 1ª (primeira) Escola do Governo Federal no Piauí, uma das 3 (três) primeiras da Rede Federal instaladas na mesma data junto com a de Mato Grosso e de Goiás. Com o passar dos anos e com as mudanças econômicas, sociais e políticas, além das governamentais, essas escolas são elevadas a outras categorias: “de escolas de Aprendizes e Artífices foram elevadas, sucessivamente, às categorias de Liceus Industriais, Escolas Técnicas Industriais e Escolas Técnicas Federais, conforme mudanças estruturais que atendessem à demanda do mercado” (NASCIMENTO, 2014, p. 26). Especificamente, no caso do Estado do Piauí, a Escola de Aprendizes e Artífices do Piauí foi a primeira escola federal de ensino profissional, cujos cursos iniciais concentravam-se nas áreas de mecânica, marcenaria, fundição e sapataria e eram destinados preferencialmente aos filhos de famílias desfavorecidas com o objetivo de ocupá-los, tirando-os do ócio e da possibilidade de envolvimento com alguns vícios.

O avanço da Rede Federal de Educação no Estado do Piauí ocorreu com as seguintes denominações: em 1942 – Escola Industrial de Teresina (EIT); em 1966 – Escola Industrial Federal do Piauí (EIFPI); em 1967 – Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI); entre 1995 e 1999 – transição para Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI); e finalmente em 2008, por meio da Lei Federal nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de

Educação Profissional, Científica e Tecnológica denominando-se e permanecendo até os dias atuais como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) (RÊGO; RODRIGUES, 2009).

Em 1967, a Escola Industrial Federal do Piauí teve sua denominação alterada para Escola Técnica Federal do Piauí, demonstrando a intenção do governo de Artur da Costa e Silva em adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, com ênfase na preparação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Essa época, marcada pela ditadura militar, tinha como proposta de reforma educacional a primazia pela obrigatoriedade do ensino profissional como estratégia favorável à expectativa de crescimento econômico existente, demandando para isso um maior quantitativo de mão-de-obra.

Durante todo esse período, a educação profissional e tecnológica na Rede Federal no Piauí concentrou-se na capital do Estado, em Teresina. Em meados da década de 1990, a instituição vivenciou período de grande estabilidade administrativa durante os 4 (quatro) mandatos consecutivos do até então técnico-administrativo da instituição já desde 1951, José Ferreira Castelo Branco, por indicação do Conselho Consultivo do CEFET-PI.

A consolidação do CEFET-PI após a implantação da Unidade Descentralizada (UNED) de Floriano (PI), em 1994, hoje *Campus* de Floriano, somado ao de Teresina, conferiu maior abrangência e possibilidades de atuação, com oferta de educação continuada aos trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio, educação profissional, graduação e pós-graduação. Ressalta-se que levou aproximadamente uma década até que essa interiorização ocorresse. Foi na administração do Professor Francisco das Chagas Santana, primeiro gestor eleito, já que até 2003 o representante da instituição era escolhido pelo Presidente da República no poder, que foi implantada a UNED de Picos, inaugurada em abril de 2007, hoje *Campus* de Picos do IFPI (RÊGO; RODRIGUES, 2009).

A primeira década dos anos 2000 foi marcada pela expansão da rede federal de ensino tecnológico no país, durante o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula), trazendo configurações características dos governos petistas para as políticas educacionais. Sobre isso, em 2007, além da UNED de Picos, foi inaugurada também a UNED da cidade de Parnaíba-PI, hoje *Campus* de Parnaíba do IFPI. Em se tratando da expansão territorial do CEFET, os autores Rêgo e Rodrigues (2009) afirmam ter acontecido esse processo da seguinte forma:

O desenvolvimento da expansão foi realizado com o mapeamento das microrregiões do Estado do Piauí, para a seleção dos municípios pólos, bem como a elaboração de pesquisas, por intermédio de questionários, entrevistas e reuniões, em cada microrregião objetivando o levantamento do diagnóstico para a implantação de cursos. Esses cursos vieram a atender e contribuir com o desenvolvimento local

regional, preparando, assim, profissionais qualificados para o setor produtivo. (RÊGO; RODRIGUES, 2009, p. 100)

Em 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei 11.892/2008, que estabeleceu no seu Art. 7º, inciso I, que 50% (cinquenta por cento) das vagas dessas instituições devem ser destinadas aos concluintes do ensino fundamental e a jovens e adultos. Dentre os objetivos explícitos dos Institutos Federais, está “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, p. 5), de modo que as instituições devem se empenhar na oferta de cursos que atendam às necessidades do público-alvo dessa modalidade de ensino. E essa mesma lei atribui aos IF’s a natureza de autarquia, conferindo-lhes autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar da educação superior, básica e profissional, o que vem a equiparar os institutos às Universidades Federais no que concerne aos processos de avaliação, supervisão e regulação das instituições e dos cursos (BRASIL, 2008).

Por conseguinte, o IFPI desenvolve suas ações pautadas em um projeto de educação de referência que, conforme apresenta sua Organização Didática, tem como missão institucional “promover uma educação de excelência direcionada às demandas sociais”, buscando sempre a excelência dos serviços prestados em prol da melhoria da qualidade de vida das comunidades atendidas (BRASIL, 2018, p. 9). De modo ampliado, todos os Institutos Federais, consoante Eliezer M. Pacheco (2011), trazem uma nova direção para a educação no Brasil, que é mais alinhada com um projeto de sociedade então vigente no período de sua criação:

Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. (PACHECO, 2011, p. 17)

Efetivamente, esse projeto é assegurado por meio do documento chamado Organização Didática, aprovado pelo Conselho Superior da instituição para um período de 4 (quatro) anos consecutivos, o qual permite que o IFPI conduza e direcione as suas ações, e ainda, segundo a Resolução de nº 040, de 01 de dezembro de 2010, exerça a função de reger a organização dos serviços. A partir disso, é destacada, explicitamente, a função social do IFPI, qual seja:

Promover educação científica, tecnológica e humanística, visando à formação integral do aluno, com o intuito de torná-lo um cidadão crítico-reflexivo, portador de competência técnica e ética, comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais, em condições de atuar no mundo do trabalho, na perspectiva de edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores, da educação profissional técnica de nível médio, da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, e da formação de professores fundamentada na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento. (IFPI, 2018, p. 9)

Logo, o IFPI atua em diferentes níveis e modalidades de ensino, articulando ao mesmo tempo educação superior, educação básica e profissional numa perspectiva pluricurricular e multicampi<sup>5</sup>. Ou seja, é uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica (IFPI, 2014, p. 14).

Atualmente, o IFPI é constituído pela Reitoria e pelos *campi* Teresina Central, Teresina Zona Sul, Floriano, Parnaíba, Picos, Angical, Corrente, Oeiras, Paulistana, Pedro II, Piripiri, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Cocal, Valença, Campo Maior, Uruçuí, *campi* avançados do Dirceu Arcoverde (em Teresina-PI), José de Freitas, Pio IX e o Centro de Referência de Formação e EAD, estando presente em 18 municípios do estado do Piauí, porém sua abrangência ultrapassa os limites territoriais do estado, haja vista o deslocamento de estudantes de outras regiões para acesso ao ensino, de acordo com as modalidades e perfis ofertados. Geograficamente, os *campi* do IFPI estão distribuídos pelo espaço territorial do Estado, conforme ilustra a imagem abaixo:

---

<sup>5</sup> Pluricurricular contempla uma pluralidade de cursos e currículos, abordando os possíveis nexos entre os diferentes saberes. Multicampi, por sua vez, tem o sentido de ser uma instituição constituída por um conjunto de unidades, de campi, cada um com as mesmas atribuições e prerrogativas (IFRN, 2009, p. 24-25).

Figura 1 – Distribuição de unidades do IFPI pelo território do Estado



Fonte: IFPI, 2014, p. 16.

No tocante aos valores fundamentados, O IFPI trabalha com base, dentre outros, na ética, no desenvolvimento humano, na integração e na inclusão social, para assim:

Promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais, destacando-se como instituição de referência nacional na formação de cidadãos críticos e éticos dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade e com o desenvolvimento sustentável. (IFPI, 2016, p. 11)

A sua atuação é baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão, ao sobrelevar a excelência dos serviços ofertados para melhoria da qualidade de vida da comunidade atendida pelo Campus, analisando as expressões da questão social<sup>6</sup> enfrentadas pela sociedade e propondo ações que amenizem as vulnerabilidades sociais<sup>7</sup> existentes, de modo a defender o trabalho com

<sup>6</sup> A expressão ‘questão social’ é uma forma de abordar as diversas expressões cotidianas de desigualdades experimentadas pelos indivíduos no trabalho, na família e na sociedade em que vivem (IAMAMOTO, 2005, p. 27-25).

<sup>7</sup> O termo ‘vulnerabilidades sociais’, citado no texto parte do conceito fundamentado na Política Nacional de Assistência Social – PNAS, de 2014, refere-se a indivíduos ou grupos que se encontram expostos a riscos sociais,

valores fundamentados na ética, no desenvolvimento humano, na integração e inclusão social. A seguir, apresenta-se o *campus* de Picos como espaço territorial de implantação do PROEJA, programa objeto de estudo da pesquisa.

### 3.1 Especificidades do Campus de Picos

No contexto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio do Plano de Expansão, Lei nº 11.195, de 2005, foram previstas instalações de 64 novas unidades de ensino em todas as regiões do país, cujo objetivo principal era proporcionar qualificação em direção ao desenvolvimento econômico dessas regiões, proposta de política pública educacional durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva. Diante disso, destaca-se que a UNED de Picos, atualmente *campus* Picos, foi inaugurada em 2007, durante a segunda fase do Plano de Expansão (2007 a 2010), sendo a segunda cidade do interior do Piauí a receber um *campus* do IFPI; assim, concretiza-se uma estratégia do governo de então em direção à expansão do ensino superior público federal.

Destaca-se que, quando da inauguração do *Campus* Picos – popularmente conhecida como Cidade Modelo e Capital do Mel (RÊGO, RODRIGUES, 2009) –, a cidade contava com uma população estimada em 72.622 (setenta e dois mil e seiscentos e vinte e dois) habitantes (DATASUS, 2012) e abrangia 20 municípios. Nesse período, o município já exercia influência sobre cerca de 37 municípios, sendo o de maior abrangência em sua microrregião. Com base nos dados do IBGE (2021), verificou-se que a sua população era estimada em 78.627 (setenta e oito mil e seiscentos e vinte e sete) habitantes, a terceira maior cidade do Estado em número de habitantes.

Destaca-se que o município de Picos se localiza no Sudeste Piauiense, sendo limítrofe com os seguintes municípios: ao norte, por Santana do Piauí e Sussuapara; ao Sul, por Itainópolis; a Leste, por Sussuapara e Geminiano; e a Oeste, por Dom Expedito Lopes e Paquetá. Sendo assim, a circunscrição estratégica de Picos favoreceu positivamente aos demais municípios, tendo em vista ser o *campus* de Picos responsável por atender à demanda pelas modalidades de ensino ofertadas pelo IFPI em toda essa região.

O *campus* de Picos, por sua vez, fica a pouco mais de 300 km da capital do Estado, Teresina, na Avenida Pedro Marques de Medeiros, s/n, no Bairro Pantanal, no município de

---

com pouca capacidade material de enfrentamento ou superação de carências e de exclusões etc. (BRASIL, 2004, p. 33).

Picos, em região historicamente denominada de Vale do Rio Guaribas, no sudoeste do Estado do Piauí, uma das regiões mais secas do Nordeste. Contudo, uma característica marcante do município de Picos é o fato de possuir um entroncamento rodoviário que atrai a população de boa parte dos municípios circunvizinhos, como também dos estados limítrofes de Maranhão e Pernambuco. Desse modo, a movimentação de Picos com as demais regiões contribui para o desenvolvimento do seu comércio e da prestação de serviços, o que implicou a escolha do município como sede de um *campus* do IFPI, também na definição dos cursos a serem ofertados, como orienta a Lei 11.892/2008, no Art. 6º, IV:

IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal. (BRASIL, 2008, p. 5)

São especificidades do *campus* Picos, permanentemente, a oferta de: cursos de ensino médio integrado ao técnico em Administração, Informática e Eletrotécnica; cursos de ensino técnico Concomitante/Subsequente em Administração, Informática e Eletrotécnica; cursos de ensino superior: Licenciatura em Química e Licenciatura em Física; e cursos tecnólogos em Análise de Desenvolvimento de Sistemas. Em 2021, além dos cursos permanentes, com um total de 869 matrículas, foi ofertada uma turma de especialização em Engenharia de Software com Ênfase em Desenvolvimento Web, com 16 matrículas.

Apesar de a Lei nº 11.892, de 2008 (BRASIL, 2008) orientar a oferta de turmas que atendam ao público jovem e adulto por meio do PROEJA, em 2020 e 2021 não houve turma do programa devido às dificuldades atinentes ao contexto da pandemia de COVID-19. Conseqüentemente, a oferta de ensino remoto acabou não atraindo o interesse do público específico para o programa. Diante desse contexto, apenas ao final de 2021 foi iniciado o processo de seleção para formação de turma do PROEJA destinado ao ano letivo de 2022, com proposta de retorno do ensino presencial.

Como modalidade de ensino ofertada pelo *campus* Picos ao longo de mais de uma década, de 2009 a 2019, o PROEJA possui um histórico de resistência dentro da instituição, marcado pelas dificuldades para se chegar até o público a quem o programa se destina, como também pela permanência e êxito daqueles que adentram ao programa. Esses aspectos serão melhor apresentados no decorrer do seguinte capítulo.

## 4 O QUE É O PROEJA

Até aproximadamente o final do século XX, as ações com foco na educação de jovens e adultos<sup>8</sup> foram relegadas a segundo plano, e até mesmo esquecidas, não sendo consideradas motivo de preocupação pelo Estado. À vista disso, havia poucas oportunidades de formação para educadores dessa modalidade. Conforme Di Pierro (2010, p. 942), apenas “pouco mais de 1% dos cursos de formação docente no país ofereciam habilitação específica para atuar com essa modalidade de educação básica”, realidade arrastada por vários anos até que fossem tomadas medidas nesse sentido.

Segundo o autor (2010), essa modalidade está situada em um contexto permeado por movimentações políticas, ou seja: “de acordos internacionais e de legislação nacional” (DI PIERRO, 2010, p. 940) em torno do direito humano permanente à educação independentemente de idade, mas que, na prática, não foi concretizado durante o governo da época, de Fernando Henrique Cardoso, não havendo nesse período a consolidação de uma política pública de educação de jovens e adultos. Não obstante, a educação deve ser vista como um bem coletivo ao qual todas as pessoas devem ter acesso, conforme concepção presente na Constituição Federal de 1988, Art. 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família”, é dever na direção do “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2002, p. 56).

Os direitos acima referidos são reafirmados na Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, ao reiterar que os direitos educacionais de jovens e adultos devem ser garantidos em um ensino que leve em conta suas necessidades e condições de aprendizagem. Assim, esse importante documento definiu e esclareceu as responsabilidades de cada ente federativo na oferta de ensino gratuito e de qualidade, estabelecendo em seu art. 37 que “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 29).

Dez anos depois da promulgação da LDB de 1996, foi instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de

---

<sup>8</sup> A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino criada pelo governo federal, que contempla todos os níveis da Educação Básica do país, sendo destinada a jovens, adultos ou mesmo idosos que abandonaram os estudos ou não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Educação aqui compreendida enquanto “processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio do seu trabalho”, onde se conjuga desenvolvimento econômico com desenvolvimento social e cultural, em prol de uma política de formação integral (BRASIL, 2007, p. 31).

Jovens e Adultos (PROEJA), objeto de estudo da presente pesquisa, por meio do Decreto nº 5.840, de 2006. Somente quatro anos mais tarde, em 2010, estabeleceu-se as diretrizes para a sua execução com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172. Nessas legislações, aderiu-se à concepção de educação continuada ao longo da vida, priorizando a atenção ao direito público subjetivo de jovens e adultos.

Observa-se, com isso, tratar-se de um momento de aproximação formal entre a educação profissional e a educação de jovens e adultos, uma medida importante no campo da educação voltada para esse segmento da sociedade tão presente nas estatísticas que se referem ao analfabetismo no país. Segundo a PNAD Contínua de 2019, esse resultado ainda se mostra bastante representativo, uma vez a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6%, equivalente a 11 milhões de analfabetos (ANALFABETISMO, 2013). É a partir desse acontecimento que fica estabelecida a relação da EJA com a formação humana dos sujeitos, sobretudo para o mundo do trabalho, o que já havia sido formalizado anteriormente também por meio da LDB (1996), quando estabelece que essa modalidade de ensino deve ser executada de forma articulada com a educação profissional.

Diante disso, a seguir são apresentados dois itens que contemplam o contexto e o conteúdo da política objeto da pesquisa, respectivamente, numa tentativa de abarcar os principais elementos e autores situacionais envolvidos com o percurso histórico do PROEJA, como também os fundamentos, objetivos e concepções que marcam a sua instituição.

#### **4.1 PROEJA: análise do contexto histórico, social, econômico e político**

Conhecer o contexto histórico, social, econômico e político no qual o PROEJA se constituiu como programa, dentro da política pública de educação, é de suma importância para tornar possível o alcance de um conhecimento mais detalhado acerca de aspectos que marcam a execução do programa e os efeitos e consequências que ele proporciona para os sujeitos que o integram. De modo específico, analisa-se o contexto da política de EJA, desde a revisão de literatura sobre as políticas públicas de modo geral, especialmente àquelas referentes ao ensino médio integrado ao ensino técnico na modalidade de EJA, à análise documental referente à legislação sobre a política de educação nacional, no que concerne aos aspectos mais atinentes à educação profissional integrada à educação básica de jovens e adultos, no Estado do Piauí e no município de Picos.

Durante o século XIX, o Brasil passou por grandes transformações sociais, políticas e econômicas que marcaram a educação brasileira. Até esse período a educação escolar era

estreita e destinada apenas aos filhos das elites, que ocupavam cargos ou funções na burocracia imperial, na política ou em trabalhos intelectuais<sup>9</sup>. No final desse século, já havia projetos de reforma do ensino, a exemplo do Decreto nº 7.247 de 1879, que previu cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, masculinos.

Logo mais, em 1891, a Primeira Constituição Republicana, de caráter liberal, condicionou a questão do voto à alfabetização com a justificativa de que estaria estimulando os analfabetos a buscarem os cursos de primeiras letras, além de responsabilizar o indivíduo pelo seu próprio futuro. Nesse momento histórico, conhecido como período republicano ditatorial por suas medidas autoritárias e totalitárias, era notório o crescimento dos movimentos sociais e de associações sem fins lucrativos diante da ausência sistemática dos poderes públicos com relação à educação. À época, a economia do país era agrária e exportadora.

Ao avançarmos para o início do século XX, com um cenário de urbanização e industrialização nacional a exigir cada vez mais mão de obra com formação mínima, o governo decide nacionalizar e financiar escolas primárias e normais no sul do país. Nesse período, o analfabetismo vira alvo de lutas sociais. Desse modo, o Estado sente-se pressionado cada vez mais a se fazer presente junto às demandas da população, agindo na tentativa de controlar as forças sociais emergentes e reivindicantes a partir da atenção específica à educação primária. No entanto, a escolarização de adolescentes, jovens e adultos permanece sem a atenção devida.

Logo, as medidas no sentido de promover ações direcionadas à educação, no limiar dos conflitos do jogo de interesses então existentes, acabavam sendo definidas por ambições dos sujeitos envolvidos que, de alguma forma, dominavam os processos de decisão, o que, na opinião de Saviani (2002), conferiu um caráter limitado à primeira lei geral de ensino no Brasil, promulgada em 1927, responsável pela instituição das “escolas de primeiras letras” (SAVIANI, 2002, p. 274). Nesse momento histórico, no âmbito de políticas públicas de educação, o Estado responde às exigências das classes populares por meio de Decretos Lei que regulamentam a educação nacional: as Leis Orgânicas da Educação Nacional – Reforma Capanema<sup>10</sup> (PROEJA/MÉDIO, 2007, p. 11). Trata-se de uma reforma de ideais nacionalistas do então Presidente Getúlio Vargas durante o período de ditadura do Estado Novo. Constata-se que as ações do Estado nessa época promoveram discriminação social por serem permeadas de preconceitos e baseadas na divisão de classes.

---

<sup>9</sup> Nesse período o Colégio Pedro II, criado em 1837 durante o período regencial, e instituições a ele equiparadas recebiam as instruções primárias gratuitas.

<sup>10</sup> A Reforma Capanema, nome atribuído em função do nome do então ministro da educação Gustavo Capanema, de onde resultaram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a regulação do ensino industrial, secundário e comercial por meio de suas respectivas leis orgânicas.

As respostas às demandas educacionais nessa época deram-se pela via da formação técnica profissionalizante no preparo dos indivíduos com conhecimentos teóricos e práticos. Isso, no entender da classe dominante, oportunizaria a inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, é perceptível o esforço do governo para garantir a educação, embora para fins e situações específicas.

O autor Cardoso Filho (2005) afirma que a função da escola, nessa época, “era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública, e formar a inteligência do regime” (CARDOSO FILHO, 2005, p. 59). Continua ao dizer que as reformas realizadas nesse período tinham o objetivo de “dar ao ensino secundário um caráter de ensino regular, capaz de preencher funções mais amplas do que a mera preparação fragmentária e imediatista aos cursos superiores” (CARDOSO FILHO, 2005, p. 54). Portanto, observa-se que os educadores reformistas dessa época viam a educação como o meio mais eficiente para a construção de um Estado democrático. No entanto, Cardoso Filho (2005) destaca que a educação não pode ser vista tão somente como única medida para isso, “sem se preocupar com transformações mais profundas na sociedade brasileira, característica de um ideário liberal nessa época” (CARDOSO FILHO, 2005, p. 57).

Ao percorrermos a década de 1930, destacam-se acontecimentos que marcaram a história política do país. Com o fim da República Velha, em que os grandes proprietários de terras e as oligarquias rurais detinham o poder, o Governo Provisório assume a condução do Estado com suas medidas conservadoras até que Getúlio Vargas tome o poder. Sobre esse período, o autor Carlos Nelson Coutinho (2008) o analisa a partir da construção de três paradigmas<sup>11</sup>, de maneira a explicar a formação do Estado Moderno, o que ele considera um Estado em crise. Porém, deixa claro que o Brasil possui suas próprias especificidades, levando-o a desenvolver a “via brasileira”, mas ressalta ser importante considerar os paradigmas citados em rodapé pelas semelhanças com o processo de origem e formação do Estado brasileiro (COUTINHO, 2008, p. 106-109).

---

<sup>11</sup> “O primeiro desses paradigmas é o conceito de “via prussiana”, elaborado por V. I. Lenin. [...] um tipo de transição ao capitalismo que conserva elementos da velha ordem e, nessa medida, tem como pressuposto e como resultado um grande fortalecimento do poder do Estado. [...] Conceito análogo aparece em Gramsci, ou seja, o conceito de “revolução passiva” [...] os processos de transformação em que ocorre uma conciliação entre as frações modernas e atrasadas das classes dominantes, com a explícita tentativa de excluir as camadas populares. [...] Gramsci diz que as revoluções passivas provocam mudanças na organização social, mas mudanças que também conservam elementos da velha ordem [...]. E, finalmente, há um conceito mais “acadêmico” [...] de “modernização conservadora”, elaborado pelo sociólogo norte-americano Barrington Moore Jr. Ele distingue entre diferentes caminhos de trânsito para a modernização, um que leva à criação da sociedade liberal-democrática, e outro que leva a formações de tipo autoritário e mesmo fascista.” (COUTINHO, 2008, p. 107-109).

Esse mesmo autor destaca como característica do Estado brasileiro do pós-1930 o corporativismo, assim como reforça a necessidade de “criar mecanismos de representação e defesa desses interesses” das classes trabalhadoras, afirmando surgir daí o reforço à incorporação do movimento sindical pelo aparelho do Estado, pois “temos assim um Estado que impõe uma representação corporativa dos interesses da classe trabalhadora” (COUTINHO, 2008, p. 115-116). José Murilo de Carvalho (2018) também analisa essas mudanças sociais e políticas e a forma como os direitos sociais foram encarados nesse momento ao reiterar que “o ano de 1930 foi um divisor de águas na história do país” (CARVALHO, 2018). E, assim como Coutinho (2008), também ressalta a organização sindical limitada nessa época, atrelada aos interesses do Estado como forma de manter os anseios das classes trabalhadoras sob controle.

Diante do exposto, destaca-se que os anos de 1930 a 1945 são marcados por um Estado centralizador, autoritário e modernizador, como também por rupturas e continuidades ao mesmo tempo. Sobre o foco na indústria, Jessé (2018, p. 219) assevera ser “no contexto da política de substituição de importações, o principal fator dinâmico do crescimento econômico”.

Um dos grandes marcos da educação brasileira, ainda nessa época, em 1932, foi o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova. Posteriormente, esse anúncio público foi alvo de questionamento, como pode ser visto em Carvalho (2018, p. 96):

As propostas dos defensores da Escola Nova, entre os quais se salientavam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, tinham um lado de pura adaptação do ensino ao mundo industrial, que se tornava cada vez mais dominador. O ensino devia ser mais técnico e menos acadêmico. Mas tinham também um lado democrático, na medida em que apontavam a educação elementar como um direito de todos e como parte essencial de uma sociedade industrial e igualitária.

Salienta-se que na Constituição Federal de 1934 percebe-se uma preocupação do Estado com a educação, reconhecida como direito de todos a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos; por sua vez, o ensino primário deve ser extensivo aos adultos, sendo um dever do Estado e direito dos cidadãos (BRASIL, 2000). Nessa época, a escola era reivindicada pelos movimentos sociais como espaço integrante de projeto de sociedade democrática.

Porém, alguns anos depois, com a Constituição de 1937, de inspiração fascista e com interesses da ordem política vigente, a educação sofre retrocessos, reforçando as diferenças entre escolas para os filhos de ricos e escolas para os filhos de pobres. Apesar disso, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário foram mantidas, além de o ensino de trabalhos manuais ser estendido a todas as escolas, normais e secundárias. Nessa época, foi instituído para as classes menos favorecidas o programa escolar com ensino pré-vocacional e profissional.

A partir disso, depreende-se a explícita orientação político-educacional capitalista, marcada por um regime de cooperação entre Estado e indústria, cujo foco era a preparação do maior contingente de mão de obra para as novas funções no mercado. Tal orientação, destinada às classes menos favorecidas, não visava à superação da dicotomia entre trabalhos intelectual e manual. À época, prevalecia o caráter dual da educação brasileira, em que o tipo de educação mudava de acordo com a classe da qual provinha o sujeito, sendo o ensino secundário para as elites e o ensino profissional para as massas, reafirmando o caráter seletivo da educação. É a partir disso que surgem o SENAC e o SENAI, de forma a reforçar ainda mais essas características.

Imperava no debate político do ciclo temporal respectivo o conceito de público e privado na educação escolar. Acerca disso, Saviani (2008), ao se reportar às mobilizações e discussões pelas comissões de legislação para a educação posterior ao governo Vargas, afirma:

De modo geral, a orientação resultante dos trabalhos da Comissão, com os ajustes operados por Clemente Mariani, estava em consonância com a coalisão conservadora que sustentava o governo Dutra. A ela, com efeito, não estava ausente certa perspectiva modernizadora, uma vez que mantinha a característica de “modernização conservadora” que veio a marcar os grupos que ascenderam ao poder após a Revolução de 1930. (SAVIANI, 2008, p. 282)

Em suma, o período varguista representou bem a característica do Estado brasileiro: conservador e voltado especialmente para o atendimento dos interesses das classes dominantes no poder, repercutindo nas ações e formulações legais promulgadas no referido período histórico do país. Coutinho (2008), que também compartilha desse ponto de vista, discorre:

O Estado brasileiro foi sempre dominado por interesses privados. Decerto, isso caracteriza o Estado capitalista em geral, não sendo uma singularidade da nossa formação estatal; mas este privatismo assumiu aqui traços bem mais acentuados do que em outros países capitalistas. (COUTINHO, 2008, p. 126)

Assim, fica explícito que a expansão de oportunidades educativas nesse período caracterizou-se por uma crescente manutenção da desigualdade, atendendo especialmente aos interesses e expectativas das camadas privilegiadas da sociedade em detrimento das camadas populares. Por sua vez, ao final da década de 1980, a história do país é marcada pela redemocratização brasileira e Constituição Federal de 1988, em que a sociedade passa a ser organizada civilmente por uma constituição democrática, social e participativa, redefinindo as políticas públicas. Apesar disso, consoante Bresser-Pereira (2012), as elites conservadoras da época não observavam positivamente essas mudanças, vistas como “inviáveis” e “utópicas”,

tendo em mente o cenário adverso de crise econômica vigente na década de 1980 (BRESSER-PEREIRA, 2012, p. 25).

Nesse contexto de hegemonia neoliberal, legitima-se a EJA, no Art. 205 da CF/1988, incorporada no princípio de que toda e qualquer educação deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2002, p. 56). Seu significado foi traduzido como: “A Educação de Jovens e Adultos, modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada” (BRASIL, 2000, p. 22).

Convém ressaltar que as políticas educacionais brasileiras implementadas ao longo da história revelam e expressam lutas ideológicas de diferentes grupos em vários contextos históricos. Com a EJA, não foi diferente. Regulamentada pela LDB (1996), ela é resultado de disputas entre organizações sociais e grupos dominantes, incluído o próprio governo, na época representado por FHC, de viés neoliberal, cujas políticas compensatórias são voltadas para os interesses econômicos; visto também como “governo de feição social-democrata” (PEREIRA; PASSOS, 2011, p. 10).

O período em destaque foi marcado por privações estatais, com avanços nas relações entre Estado e comércio exterior, com vistas à estabilidade econômica. Internamente, essas medidas refletiram-se em maior índice de desemprego, políticas públicas restritas e ineficientes, culminando no governo de FHC (1995-1998) a partir do fato de que “o Estado ganhou estabilidade segundo um novo padrão hegemônico de dominação, moderadamente liberal em assuntos econômicos e completamente identificado com a democracia representativa” (SALLUM JUNIOR, 2003, p. 36).

No contexto de aprovação da LDB/1996, aprova-se a Emenda Constitucional nº 14, pela Lei nº 9.424/1996, modificando os artigos 34, 208, 211 e 212 da CF/1988. Com isso, A EC nº 14, que dispunha sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), extingue a EJA do cálculo do fundo, ao invés de efetivamente garantir os seus custos, evidenciando a desvalorização dessa modalidade de ensino no que se refere aos investimentos em educação.

Apenas em 2006, quando o FUNDEF é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Medida Provisória nº 339/2006, convertida na Lei nº 11.494, em 2007, é que a EJA volta a ser contabilizada para o recurso. Na opinião do pesquisador Jaime

Giolo (2008), apesar de o montante de recursos ser ampliado, “o FUNDEB tem o mesmo formato do antecessor” (GIOLO, 2008).

No ano de 1997, foram implementadas reformas que repercutiram na EJA. A exemplo, o Decreto nº 2.208, do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional no Brasil com um ensino médio propedêutico, enquanto os cursos técnicos eram oferecidos de forma totalmente separada, nas formas concomitante<sup>12</sup> e subsequente<sup>13</sup> (BRASIL, 2007, p. 19). Contudo, as medidas tomadas nesse período, em grande medida, não representaram mudanças que possibilitassem um atendimento educacional mais amplo, especialmente em se tratando da EJA, tendo em vista, nessa época, não ser uma preocupação do governo FHC com um atendimento mais efetivo dessa modalidade de ensino.

Samara e Guiomar (2011), ao analisarem as políticas de educação profissional técnica de nível médio no Brasil, tomam como parâmetros instrumentos reguladores que marcaram a política: Decreto nº 2. 208/1997 (governo FHC), e Decreto nº 5. 154/2004 (governo de Luís Inácio Lula da Silva). As autoras consideram ser a educação profissional brasileira atravessada por impasses no campo político, e consideram que:

“O projeto delineado na LBDN, regulamentado pelo Decreto nº 2.208/1997, resolvia distorções históricas, como a dualidade no ensino médio que gerava um sistema de discriminação social; a oferta da educação propedêutica por escolas técnicas que vinha provocando sua deriva acadêmica; e respondia às demandas atuais postas à formação dos técnicos” (PEREIRA; PASSOS, 2011, p. 5).

O Decreto nº 2. 208 de 1997 explicita no Art. 1º os objetivos da educação profissional, sobretudo sua direção em qualificar para melhor inserir e reinserir no mercado de trabalho, ao tempo em que destaca a EJA como público-alvo de suas ações, especificando da seguinte forma:

I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; [...] IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1997, p. 1)

Dessa maneira, verifica-se que o governo FHC sinalizou uma tentativa de dar maior visibilidade à educação profissional, mas na prática não fez mais que perpetuar traços

---

<sup>12</sup> Concomitante ao ensino médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos.

<sup>13</sup> Subsequente, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, após a educação básica.

conservadores presentes em governos anteriores. Por conseguinte, com o Decreto nº 2. 208 de 1997, a educação profissional adquire uma organização curricular própria, independente do ensino médio, tratando-se de “uma formação técnica aligeirada, sem vinculação com a formação geral do educando, mas com vinculação direta com as necessidades mercadológicas” (PAIVA, 2013, p. 45).

A partir de 2003, com Lula na presidência, ocorreram mudanças econômicas, políticas e sociais na realidade brasileira, marcadas por um governo de feição centro-esquerda. Uma das maiores conquistas para a educação foi a revogação do Decreto/1997 mediante aprovação do Decreto nº 5. 154, de 23 de julho de 2004, que restabelece a integração curricular entre ensino médio e técnico, buscando romper a dualidade historicamente estabelecida entre essas esferas, desenvolvendo-se a partir de então de três formas: integrada<sup>14</sup>, concomitante<sup>15</sup> e subsequente<sup>16</sup> (BRASIL, 2004, p. 2).

Essa regulamentação atendeu a diferentes interesses em disputa, ao trazer a possibilidade de oferta nos três tipos citados. No que se refere a EJA, a modalidade é mencionada no Decreto nº 5. 154, de 2004, no parágrafo 2º, do Art. 3º, ao tratar dos cursos e programas de formação de caráter continuada de trabalhadores, de modo a oferecer capacitação, aperfeiçoamento e atualização:

§ 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho. (BRASIL, 2004, p. 2)

Como podemos considerar, trata-se de distintas concepções político-ideológicas de um governo para outro no referente à questão do ensino médio e técnico. No presente trabalho, tem-se um esforço de observar atentamente as questões da EJA que perpassam esses cenários. Assim, a partir do exame de como essa política foi implantada pelas medidas governamentais no governo Lula, percebe-se que foi a partir daí que a presença do Estado representou maior preocupação com relação à forma como poderiam ser destinados os recursos para essa modalidade específica de ensino. É dessa mesma época o Programa Brasil Alfabetizado,

---

<sup>14</sup> Integrada – oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para aluno;

<sup>15</sup> Concomitante – oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio, no qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso;

<sup>16</sup> Subsequente – oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

direcionado às regiões com maior incidência de analfabetismo, porta de acesso à cidadania, de forma a buscar elevar a escolaridade dos sujeitos como também reconhecer a educação como direito humano e como processo ao longo da vida, a partir do objetivo: “visa alfabetizar jovens, adultos e idosos, estimulando-os a continuarem sua formação em cursos de educação de jovens e adultos (EJA)” (BRASIL, 2003, p. 1).

Em 2005, no governo Lula, foi aprovado o Decreto nº 5.478, de 24 de julho de 2005, que instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no âmbito das instituições federais tecnológicas, prevendo que seja cumprida a finalidade de proporcionar formação inicial e continuada a trabalhadores, assim como a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2007).

Esse tipo de ação já vinha sendo desenvolvida por meio do Decreto/2004, por isso alguns grupos começaram a pressionar o governo para que fosse ampliada a abrangência da atenção à EJA, como pode ser observado a seguir: “tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas” (BRASIL, 2007, p. 12). Nesse contexto, é criado o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, Lei nº 11.195, de 2005, prevendo a instalação de 62 novas unidades de ensino em todas as regiões do país. Ressalta-se que o objetivo dessa medida era proporcionar qualificação dos sujeitos, de modo a atender às demandas de desenvolvimento econômico dessas regiões.

As respectivas demandas por ampliação da EJA influenciaram a revogação do Decreto de 2005 e a aprovação do Decreto nº 5.840/2006, cujo resultado foi o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com a inclusão da educação de ensino fundamental (BRASIL, 2007), apresentando a aproximação formal entre a educação profissional e a EJA. Destaca-se que essas alterações nas legislações têm ligação direta com as que foram introduzidas no mundo do trabalho nesse período, tendo em vista a redução considerável dos postos de trabalho relacionada ao avanço da tecnologia, pressionando os governos a atentarem-se para a necessidade de redimensionar a própria formação humana, mas também a qualificar os sujeitos como crescente exigência das demandas do mercado.

Em agosto de 2007, foi publicado o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio/PROEJA, que organiza a EJA no Brasil, com proposta de formação profissional para aqueles que foram excluídos, tendo como base a realidade brasileira. Nessa proposta, o Estado apresenta-se como elemento crucial na garantia de educação de qualidade para todos,

movido pelas “diretrizes de democratização do acesso e garantia de permanência para todos os níveis de ensino” (BRASIL, 2007, p. 22).

No que se refere especificamente a Picos, espaço territorial de realização da pesquisa, observa-se que foi no contexto de expansão da Rede Federal de Ensino, sobretudo na segunda fase do seu plano de expansão iniciado em 2007, que o município ganhou uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), compondo uma das primeiras unidades ofertantes de ensino profissionalizante no estado do Piauí para além da capital. É válido destacar que, dentro do cenário nacional exposto, a expansão das instituições da Rede Federal de Ensino no estado do Piauí deu-se de forma semelhante às ocorridas nos demais estados.

Ademais, Rêgo e Rodrigues (2009, p. 6) abordam que as instituições citadas, “criadas para os pobres, conforme cita o legislador no documento que as criou ‘para os filhos dos desfavorecidos da fortuna’, sofrer[am] discriminação e ameaças de extinção, certamente por esse motivo”. Apesar disso, ressaltam que, ao cabo de 100 anos de instituição, o IFPI “vem contribuindo ao longo dessa jornada para o crescimento profissional de jovens e adultos” (RÊGO; RODRIGUES, 2009, p. 147). Convém atentar-se para o modelo de desenvolvimento socioeconômico do Brasil no período em discussão, para que seja possível compreender a sociedade brasileira de forma mais ampla, tornando possível enxergar não somente as partes, mas também o todo e suas interlocuções, de modo a identificar que no período respectivo o país encontrava-se em situação de dependência econômica externa, característica estrutural do capitalismo à brasileira.

Acerca disso, segundo Cristina Helena Almeida de Carvalho (2011), as medidas governamentais voltadas para a educação nessa época eram pensadas de acordo com o ambiente socioeconômico, além dos condicionantes da política macroeconômica. Comparando o governo com o anterior, de FHC, sobretudo em relação a essas medidas, percebe-se características que o definem como marcado por traços de rupturas e de continuidades ao mesmo tempo. Já a segunda década dos anos 2000, durante a presidência de Dilma Rousseff (2011 a 2016), traz relação direta com o cenário de instabilidade econômica e de crise política vivenciado pelo país, refletido na alta dos preços e abusivas taxas de juros em decorrência dos possíveis cortes no orçamento do país etc., o que fez com que o país vivenciasse grande dificuldade em vislumbrar recuperação econômica para os próximos anos.

Em relação à EJA, nos primeiros anos do governo de Dilma houve maior exigência de qualificação de jovens e adultos para ocupações no mercado de trabalho, que passaram a ser requeridas pelos setores econômicos como consequências de um cenário de políticas macroeconômicas implementadas no Brasil em anos anteriores como também do processo de

globalização existente. Foi nessa conjuntura que em 2013 foi aprovada a Lei nº 12.796, alterando a LDB/1996 ao dispor sobre a formação dos profissionais da educação e outras providências, como obrigação da matrícula de alunos de 7 a 14 anos, o que corresponde ao período da Educação Infantil ao Ensino Médio (LEITE, 2015).

Entretanto, mesmo com iniciativas mais voltadas para as políticas sociais públicas na última década, comparado aos governos anteriores, por exemplo, o “acesso ao Ensino Fundamental, a redução das taxas de analfabetismo entre os jovens e adultos, o aumento do financiamento da educação e a promulgação do Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014” (LEITE, 2015, p. 164), o Brasil ainda se encontrava entre os países que não atingiram os objetivos do Programa Educação para Todos<sup>17</sup>. Logo, ainda que alguns intentos e estratégias de ações em direção à EJA tenham ganhado mais atenção, em termos de legislação, percebe-se que, de modo geral, elas não foram suficientes para garantir a qualidade e o acesso requeridos, uma vez que não asseguraram a continuidade dos processos e percursos educacionais, sem se preocupar com a formação cidadã e inclusão social do público da política.

Em meio a todas essas medidas tomadas ao longo da história do país, e discutidas até aqui, perpassando por legislações, por características que envolvem os contextos histórico, social, econômico e político referentes a cada um dos níveis nacional, estadual e municipal, é possível compreender melhor as interrelações que permeiam esses contextos, os interesses e anseios que os movimentam e que os delineiam. Dito isso, afirma-se que, para a presente análise contextual, foi imprescindível a análise de documentos institucionais para que fosse possível chegar ao entendimento do contexto em que se deu a implementação do PROEJA e de razões que o levaram a ser visto como um programa viável e acordado com a realidade do município e do campus de referência.

## **4.2 PROEJA: concepções, fundamentos legais e princípios**

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é um programa de inclusão educacional da política pública de educação assentado em fundamentações legais de grande valia para a história da educação brasileira. Ou seja, são postulados gerais transformados em

---

<sup>17</sup> Programa Educação para Todos – proposta da Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO, 2009) na direção da garantia de um direito humano que é fundamental e essencial para que os demais direitos sejam exercidos. Com isso, a UNESCO tenta contribuir com a harmonização das estatísticas educacionais brasileiras, disseminando-as em escala mundial.

direitos do cidadão e dever do Estado em âmbito constitucional para promover a educação de jovens e adultos.

Como dito anteriormente, a questão da educação no país ganha maior evidência a partir dos anos 1980 com a promulgação da Constituição Federal da República de 1988, em pleno processo de redemocratização do Brasil. A lei maior incorporou, em seu Art. 205, o princípio de que toda e qualquer forma de educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2002).

Esse princípio citado é enfatizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, no Art. 2º, ao afirmar que a educação, além de ser dever da família e do Estado, “tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 8), cuja inspiração está nos princípios de liberdade e solidariedade humana. Nesse sentido, a EJA apresenta-se como modalidade estratégica do esforço da Nação em prol da igualdade de acesso à educação como bem social.

A CF/1988, no Art. 208, explicita e assegura a EJA como um direito de todos ao definir:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos o que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] VII – atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela EC nº 59 de 2009) (BRASIL, 2019, p. 160-161).

Ademais, a EJA possui uma seção específica na LDB (1996), Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos, em que, no Art. 37, explicita que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria”. A partir disso, observa-se uma oportunidade de formação humana para jovens e adultos, os quais precisam se dedicar ao trabalho muito cedo, razões pelas quais alguns acabam se distanciando da instituição escolar. À vista disso, “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional”, a fim de estabelecer uma relação da EJA com a formação humana e para o mundo do trabalho (BRASIL, 1996, p. 29).

Em meados do ano 2000, são instituídos documentos legais fundamentais cujo objetivo é atender, a partir da inclusão educacional, aos segmentos da população que não tiveram, em idade própria, acesso ou continuidade dos estudos, quais sejam: Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de junho, e a Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de julho, que tratam das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O conjunto Parecer e Resolução do CNE/CEB nº 11 e nº 01/2000, respectivamente, explicita que uma das funções da EJA é funcionar como instrumento de reparação de uma dívida social, além das funções de equalização e de qualificação. Contudo, reconhece-se que, embora haja avanços nas políticas públicas em direção à universalização da educação, historicamente, as condições sociais do país ainda podem comprometer ações dos poderes públicos no referente à garantia de educação básica para todas as pessoas.

Uma dívida social histórica não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e da leitura como bases sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. (BRASIL, 2000, p. 05)

Nessa direção, institui-se o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de julho de 2005, no âmbito das instituições federais tecnológicas, prevendo em seu Art. 1º ações que visem: à formação inicial e continuada de trabalhadores e à educação profissional técnica de nível médio. Essas atuações retomam um aspecto do Decreto anterior, nº 5.154, de 2004, que repôs a integração da modalidade profissionalizante com o ensino médio, explicitando como deverá se desenvolver em: I – formação inicial e continuada de trabalhadores; II – educação profissional técnica de nível médio; e III – educação profissional e tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Em 2006, o Decreto nº 5.840 revoga o decreto de 2005, denominando o PROEJA como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com abrangência ampliada nacionalmente. Além disso, O PROEJA, a partir de então, estende-se também à educação de ensino fundamental, como também considera o aspecto cultural<sup>18</sup> no que concerne à estruturação dos cursos a serem oferecidos, como acrescentando no Art. 5º.

Para consolidar essas alterações no programa, o MEC criou o Documento Base do PROEJA, que almeja integrar os diversos âmbitos da formação dos sujeitos: “trabalho, ciência técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o

---

<sup>18</sup> Parágrafo único. As áreas profissionais escolhidas para estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, contribuindo para o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultura (BRASIL, 2006, p. 2).

efetivo exercício da cidadania” (BRASIL, 2007, p. 05). Para isso, põe em destaque as relações trabalhistas, de maneira a ir ao encontro de uma sociedade radicalmente democrática e justa, aliada à formação dos sujeitos, acolhendo, especificamente, jovens e adultos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas no decorrer de suas vidas (BRASIL, 2007).

Esse documento expressa o desejo de dar perenidade às ações do PROEJA em busca de sua institucionalização como política, a saber: a Política Pública de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, têm-se O PROEJA, objeto desta pesquisa, como foco da avaliação em profundidade que se materializa no presente texto com a análise das concepções e sentidos atribuídos por indivíduos envolvidos no programa, tendo como direcionador o princípio de inclusão educacional, um dos princípios de consolidação da EJA.

A educação é conceituada no presente no Documento Base do PROEJA como: “processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio do seu trabalho” (BRASIL, 2007, p. 31). Assim sendo, ao tempo que relaciona a ideia de desenvolvimento econômico à ideia de desenvolvimento – tanto social como cultural – da sociedade, traz a ideia de como se gesta uma política de formação integral, de integração sociolaboral, cujo objetivo fundamenta-se na integração entre “trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral” (BRASIL, 2007, p. 35).

A partir disso, depreende-se a necessidade de uma formação sólida e continuada dos professores para atuarem com a EJA, antes mesmo de sua implantação, uma vez que eles também são sujeitos em processo de aprendizado por toda a vida, além de o fato de ser uma modalidade específica que, conseqüentemente, exige preparação específica. Assim, o registro base defende que os professores devem “mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar” (BRASIL, 2007, p. 35).

Para efetivação dessas ações do PROEJA, o Documento Base (2007) traz princípios que consolidam os seus fundamentos, ou seja, que retomam a objetivos de inclusão educacional amplamente destacados no ano de 2000, como o Parecer CNE/CEB nº 11 e a Resolução CNE/CEB nº 1. Tais princípios são definidos com base em teorias da educação em geral assim como em teorias específicas relacionadas a estudos sobre a EJA.

O primeiro princípio de consolidação do PROEJA, visto como norte da investigação da pesquisa no MAPP, é o da inclusão, quando “diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas de educação têm com a inclusão da população em suas ofertas

educacionais” (BRASIL, 2007, p. 37). Observa-se que tal princípio não deve ser compreendido apenas no sentido de possibilitar o acesso dos ausentes à escola, mas também ser capaz de questionar as formas como a inclusão tem acontecido.

Sobre isso, não se trata apenas de inserir os sujeitos no sistema de ensino, contudo, uma vez inseridos, devem sentir-se parte, de modo a evitar “exclusões dentro do sistema quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares” (BRASIL, 2007, p. 37), semelhante ao discutido por Bourdieu (2007) ao retratar a situação de mal-estar que pode ser vivenciada dentro das próprias escolas por situações de desigualdade escolar provocadas e reproduzidas pelas mesmas instituições:

A diversificação dos ramos de ensino, associado a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, tende a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, insensíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, tanto por aqueles que a exercem como por aqueles que são suas vítimas. (BRASIL, 2007, p. 222)

O segundo princípio refere-se à inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos, tendo em vista a perspectiva de educação como direito, constante na CF/1988, e a de educação básica que abrange os ensinos fundamental e médio. O terceiro, por sua vez, trata da ampliação do direito à educação básica, universalizando-se o ensino médio, tendo em vista ser o ensino fundamental<sup>19</sup> já quase que totalmente universalizado.

No quarto princípio, isto é, o trabalho, pressupõe-se que “homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem” (BRASIL, 2007, p. 24-38). A concepção de homem presente aqui é definida como ser “socialmente competente, um sujeito político, um cidadão capaz de atuar sobre a realidade”; além disso, parte da perspectiva de ser um desafio para a sociedade brasileira “pensar novas formas de relação com o trabalho, novas alternativas de sobrevivência” (BRASIL, 2007, p. 24-38).

No quinto princípio, o ato de pesquisar é destacado como fundamento da formação dos sujeitos, já que possibilita a produção de conhecimentos e, conseqüentemente, a forma de

---

<sup>19</sup> Dados na PNAD-Contínua coletados pelo IBGE em 2018 e divulgados em 19 de junho de 2019 mostram que a educação brasileira continua longe de ser para todos, tendo em vista que, mesmo chegando próximo de universalizar o atendimento no ensino fundamental, ainda não atende às necessidades educacionais de brasileiros de todas as idades.

melhor conhecer a realidade em que uma política ou programa é executado, “além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos, educandos” (BRASIL, 2007, p. 38).

Por fim, o sexto princípio de consolidação do PROEJA diz respeito à importância de que sejam consideradas as “condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais” (BRASIL, 2007, p. 38). Por meio desse princípio, considera-se outras categorias que perpassam as identidades dos sujeitos jovens e adultos, além da categoria de trabalhadores.

Outra questão importante discutida no Documento Base é o currículo integrado para a execução das ações. A partir da ideia de Ciavatta (2016), que defende o sentido de completude que o termo integração convoca, o texto apresenta a importância do currículo integrado por “ser capaz de considerar a educação na sua inteireza, na sua completude, como totalidade social, situada e sob influência da história etc.” (BRASIL, 2007, p. 40). Dito isso, o PROEJA tem por fundamentos político-ideológicos alguns aspectos que norteiam sua organização curricular no cumprimento das ações, como: integração curricular; projeto coletivo de emancipação humana; valorização de diferentes saberes; compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação; relação entre a escola e a realidade dos sujeitos; autonomia e colaboração mútua; e o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007, p. 47).

Outro fato importante a considerar é a promulgação da Lei nº 11.741, em 2008, alterando dispositivos da LDB (1996) por “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”. Além disso, estabelece, no Art. 1º, § 3º, que “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 2008, p. 1), suprimindo itens da LDB e acrescentando outros<sup>20</sup>.

Dois anos depois, em 2010, por meio da Resolução CNE/CEB nº 03, são instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que determinam critérios relacionados à idade mínima de ingresso nos cursos de EJA e à realização de exames de conclusão na modalidade referida em 15 anos completos (BRASIL, 2010). Na Resolução CNE/CEB nº 04, também de 2010, em seus Art. 43 e 44, define-se sobre a gratuidade da oferta de ensino a jovens e adultos que não puderam concluir o ensino em idade própria, como também da formação integral, com alfabetização que atenda a todas as etapas da vida (BRASIL, 2010, p. 141).

---

<sup>20</sup> Lei nº 11.741, de 2008 altera o texto da LDB (1996), inserindo a Seção IV-A “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” na Seção IV “Do Ensino Médio”.

Nos anos seguintes, o conjunto CNE/CEB abraçou o desafio de tentar incorporar algumas mudanças em curso na sociedade brasileira contemporânea às políticas educacionais, resultando no Parecer CNE/CEB nº 05, de 2011, que cita o Projeto de Lei<sup>21</sup> de criação do Plano Nacional de Educação 2011-2020, e suas 20 metas a serem alcançadas pelo Brasil até 2020. Dessas metas, 13 são relacionadas ao ensino médio, sendo o item VI do Parecer específico à EJA. Dentre as propostas apresentadas no texto, está a de “oferecer, no mínimo 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional nos anos finais do ensino Fundamental e no Ensino Médio” (BRASIL, 2011, p. 7).

Nessa mesma direção, são aprovadas pelo conjunto MEC/CEB e a Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, em 2013. Esse importante documento norteador de discussões sobre Pareceres e Resoluções também discorre sobre a EJA como uma forma pensada pelo Brasil no sentido de tentar “saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria” (BRASIL, 2013, p. 40).

Um marco para as políticas públicas brasileiras, o Plano Nacional de Educação para a década 2014-2024, de 2015, aprovado pela Lei de criação nº 13.005 de 2014, demonstra uma preocupação significativa com “o enfrentamento e a redução das múltiplas desigualdades que caracterizam a educação brasileira” (BRASIL, 2015, p. 355), tendo como finalidade “consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade” (BRASIL, 2015, p. 9). O PNE estabelece metas que definem os patamares objetivos a serem alcançados pela educação brasileira em várias áreas; dentre elas, há a meta 8, que propõe:

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2015, p. 137)

No tocante à EJA, o PNE 2014-2024 explicita na meta 10 seu objetivo de ampliar as matrículas nos ensinos fundamental e médio, devendo ser oferecidos “no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2015, p. 177). Essa meta visa a não somente ampliar a escolaridade, “mas também à formação para o trabalho dos jovens e adultos

---

<sup>21</sup> PL nº 8.035, de 2010, de autoria do Poder Executivo, traçando metas em consonância com as mudanças da sociedade brasileira.

brasileiros - em especial aqueles mais pobres – e, assim, contribuir para a redução das desigualdades sociais existente” (BRASIL, 2015, p. 177).

Outrossim, no Anuário Brasileiro da Educação de 2021, com dados referentes ao ano de 2020, é possível visualizar dados e informações sobre a execução da educação básica em todo o país. O documento baseia-se nas metas do PNE 2014-2024 e considera as etapas e modalidades de ensino, a valorização de professores, a gestão democrática e o financiamento do ensino público (BRASIL, 2021). Ressalta-se que o Anuário de 2021 reforça a meta do PNE de ofertar no mínimo 25% das matrículas na modalidade EJA, na forma integrada à educação profissional, tanto para ensino fundamental como para ensino médio. Conforme o texto, o Brasil ainda está distante de alcançar as metas estipuladas no PNE, considerando que, das matrículas de EJA no país, apenas 1,8% eram integradas à EPT, em 2020. Desse percentual, cerca de 0,5% das matrículas foram na EJA no Ensino Fundamental integrado à EPT e 3,6% na EJA no Ensino Médio integrado à EPT. No Piauí, o percentual de matrículas de EJA no Ensino Médio na forma integrada à EPT foi de 16,4% no referido ano (BRASIL, 2021, p. 87).

Portanto, após compreensão de concepções, princípios atores e contextos propiciadores do PROEJA, objeto da pesquisa, apresenta-se a seguir o retrato do PROEJA no IFPI, especificamente no *campus* de Picos, cuja construção só foi possível por meio do acesso a documentos institucionais, com o recurso do compartilhamento de mídias, como também a visitas ao campus, *locus* de realização de pesquisa documental e empírica.

## 5 O PROEJA NO CAMPUS DE PICOS

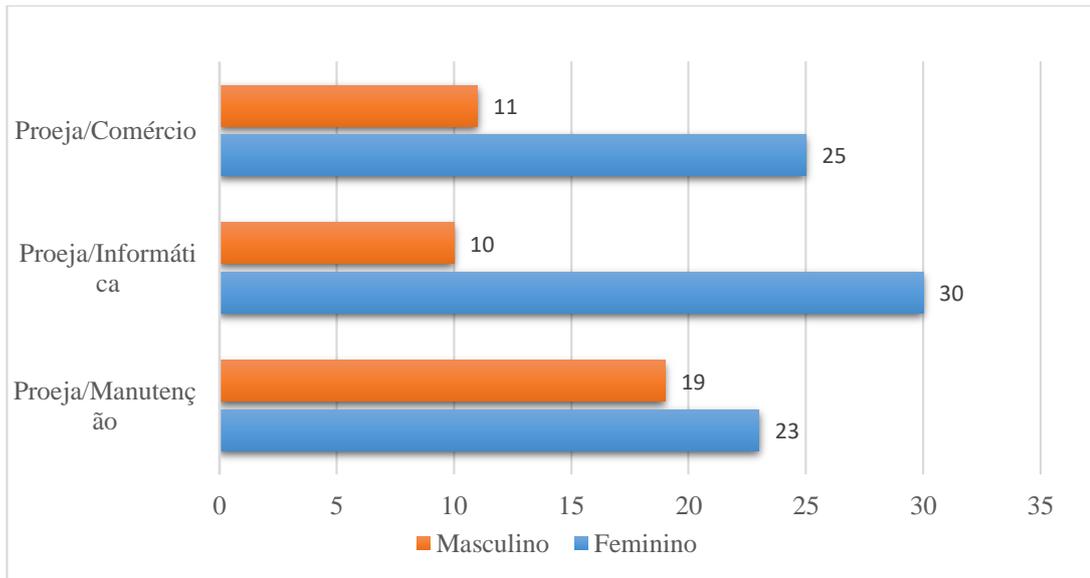
A ideia do surgimento do PROEJA no IFPI está relacionada a um desafio: proporcionar melhor qualificação a jovens e adultos trabalhadores, no âmbito da educação profissional, de modo a tornarem-se aptos para a inserção nos diversos setores da economia, observando as demandas por desenvolvimento local das regiões somadas à responsabilidade de inserir esses sujeitos socialmente, de forma ética, crítica e participativa. Ao mesmo tempo, a criação do programa cumpria uma determinação do Decreto nº 5. 840 de 2006, que instituiu o programa no âmbito federal, reforçada na Lei nº 11. 892 de 2008, que, ao criar os IF's, destacou como público de suas ações também o da educação de jovens e adultos.

Com isso, o PROEJA no IFPI desponta como uma proposta de qualificação dos estudantes para inserção no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que se propõe à formação cidadã e à emancipação por meio dos conhecimentos de habilidades técnicas. Com essa perspectiva, o *campus* de Picos ofertou três cursos na modalidade: Proeja/Manutenção, Proeja/Informática e Proeja/Comércio, cursos técnicos integrados ao ensino médio, no período de 2009 a 2019. Destaca-se que, para construção do presente do capítulo, foram tomadas como fonte inicial de informações os questionários socioeconômicos dos ingressantes nos três cursos do PROEJA, no período de 2009 a 2019, disponibilizados pelo Centro de Controle Acadêmico do *campus* de Picos.

Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos ofertados naquele período no *campus* de Picos foram: Técnico em Manutenção e Operação de Microcomputadores (2009 a 2011), que iniciou com 42 estudantes ingressantes e terminou com 25 concluintes; Técnico em Informática (2014 a 2016), que iniciou com 40 estudantes ingressantes e terminou com 10 concluintes; e Técnico em Comércio (2017 a 2019), que iniciou com 36 estudantes ingressantes e terminou com 12 concluintes.

Dito isso, a análise documental foi concentrada nos seguintes aspectos: sexo, faixa etária, estado civil, renda total do grupo familiar e situação de trabalho, levando em consideração o fato de que, dentro de um período de uma década, desde o início da primeira turma, em 2009, até a conclusão da terceira turma, final de 2019, alguns aspectos sofreram alterações.

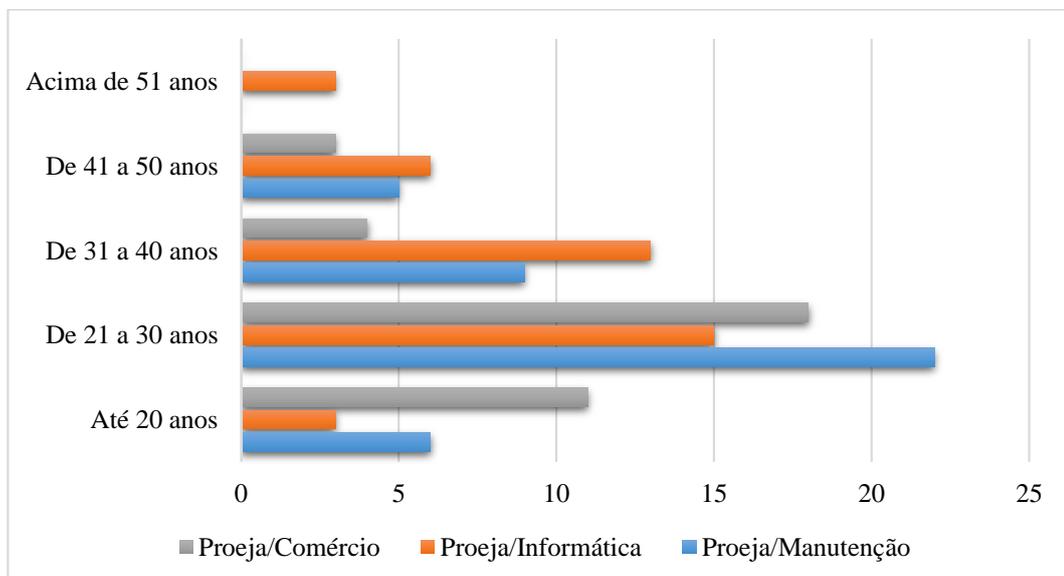
Gráfico 1 – Estudantes ingressantes com relação ao sexo



Fonte: Autora.

A partir da observação dos dados tabulados, constatamos a predominância feminina nos cursos do PROEJA. No curso de Manutenção, com 42 estudantes ingressantes, a disparidade entre os sexos foi menor se comparada ao observado nas turmas dos cursos de Informática, com 40 estudantes ingressantes, e no curso de Comércio, com 36 estudantes ingressantes.

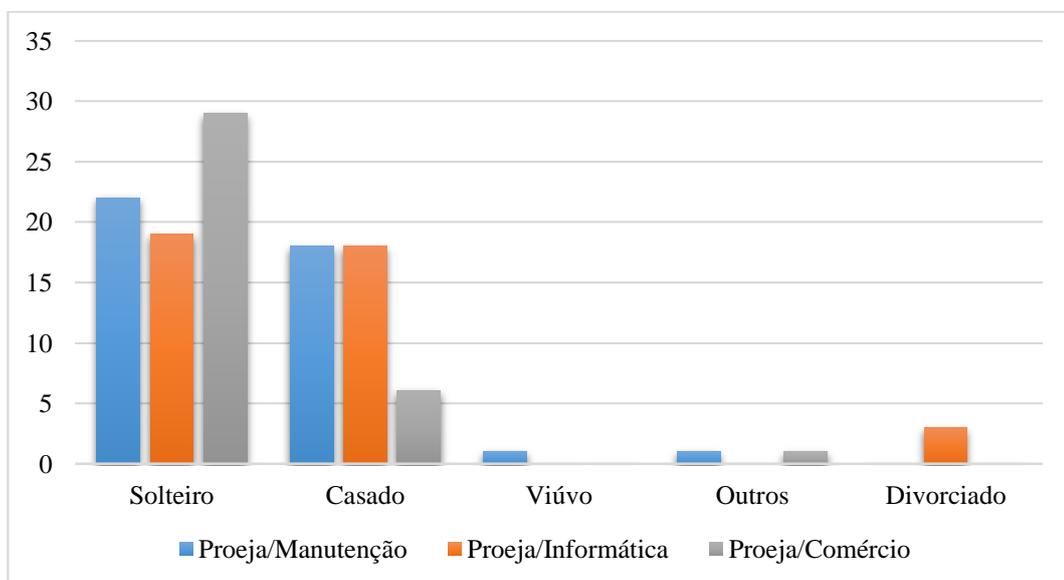
Gráfico 2 – Estudantes ingressantes com relação à faixa etária



Fonte: Autora.

Com relação à faixa etária, de acordo com o Gráfico 2, dos 42 estudantes matriculados no curso de Manutenção, 22 (52%) tinham entre 21 e 30 anos de idade. Essa predominância também foi observada no curso de Informática, correspondendo a 15 (38%) dos 40 estudantes matriculados. A presença, nessa turma, de pessoas entre 31 e 40 anos também foi bastante considerável, com ocupação de 33%. No curso de Comércio, novamente observa-se a concentração de matriculados entre 21 e 30 anos de idade, já que dos 36 estudantes, 18 (50%) estavam dentro desse perfil. Verifica-se também um número bastante expressivo de matriculados com faixa etária entre 18 e 20 anos. Conclui-se que o maior número de estudantes se concentrou na faixa etária entre 21 e 30 anos de idade. Outro aspecto constatado foi que no curso de Informática houve estudantes matriculados com idade acima de 51 anos.

Gráfico 3 – Estudantes ingressantes com relação ao estado civil



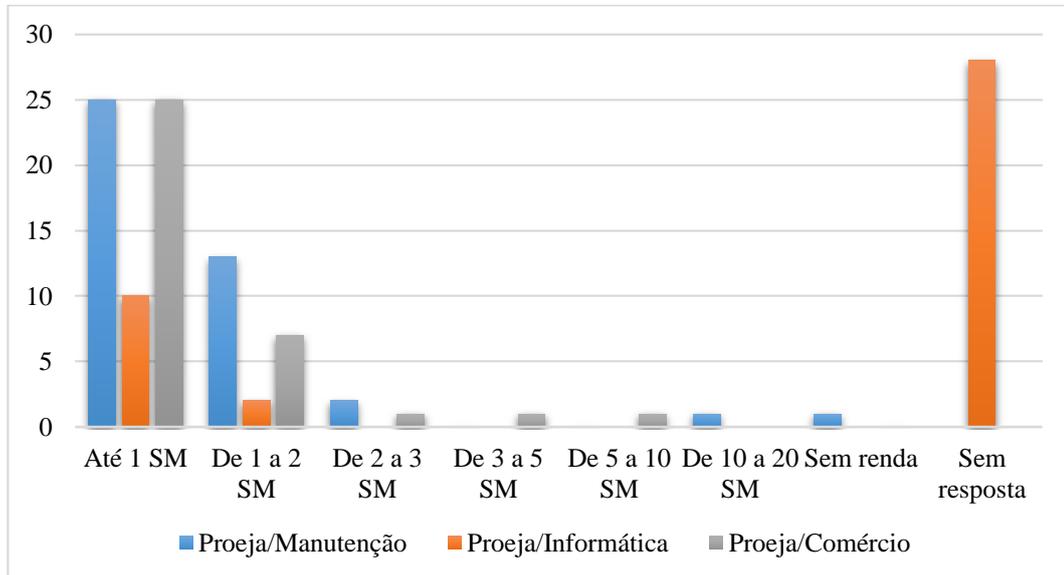
Fonte: Autora.

No que se refere aos ingressantes e o seu estado civil, ao observarmos o Gráfico 3, destacamos que dos 42 estudantes matriculados no curso de Manutenção, 22 (52%) eram solteiros, contra 18 casados e 1 estudante viúvo. No curso de Informática, o percentual de solteiros e casados são muito próximos, respectivamente 19 e 18 (48% e 45%) dos 40 estudantes matriculados, e 3 estudantes divorciados (8%). O curso de Comércio foi a que mais se destacou na predominância de estudantes solteiros, com um total de 29 (81%) dos 36 estudantes matriculados e 6 (17%) estudantes casados.

Uma análise comparativa entre as turmas com relação ao estado civil mostra a predominância de estudantes solteiros. Esse aspecto nos leva a algumas observações ou mesmo

questionamentos, no intuito de perceber se a questão do vínculo com um(a) parceiro(a) pode interferir de alguma forma na disponibilidade e no interesse dos sujeitos em retornar a uma instituição de ensino ou se o fato de constituírem família pode interferir ou não nesse retorno à escola como adultos.

Gráfico 4 - Estudantes ingressantes com relação à renda familiar



Fonte: Autora.

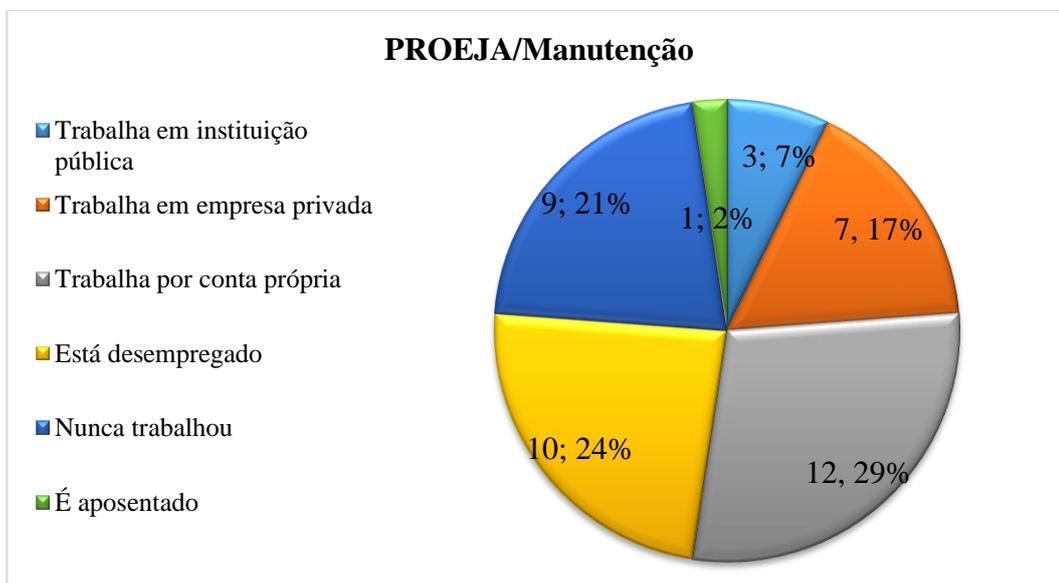
Para os estudantes ingressantes e a sua renda familiar, conforme o Gráfico 4, constatou-se que, dos 42 matriculados no curso de Manutenção, 25 (59,5%) eram de famílias com renda mensal de até um salário-mínimo – que em 2009 correspondia a R\$ 465,00 (quatrocentos e sessenta e cinco) reais. E os 13 estudantes (31%) provinham de famílias com renda mensal entre um e dois salários-mínimos. Por fim, apenas 1 provinha de família com renda mensal superior a dez salários-mínimos e 1 afirmou não ter renda.

No curso de Informática, não foi possível, por meio dos questionários socioeconômicos, o acesso a informações suficientes que medissem o nível de renda das famílias dos estudantes ingressantes devido à incompletude nas respostas verificadas. Porém, a partir das demais informações, constatou-se que, no geral, os estudantes provinham de famílias cuja renda mensal não ultrapassava um salário-mínimo, correspondendo a R\$ 724,00 (setecentos e vinte e quatro) reais.

Sobre o curso de Comércio, constatou-se maior concentração de estudantes provenientes de famílias cuja renda mensal ia até um salário-mínimo, pois, dos 36 ingressantes, 25 (71%) faziam parte desse perfil; 7 (20%) eram de famílias com renda entre um e dois salários-mínimos,

e apenas 1 afirmou ser de família sem renda. Destaca-se que em 2017, o salário-mínimo era de R\$ R\$ 937,00 (novecentos e trinta e sete) reais.

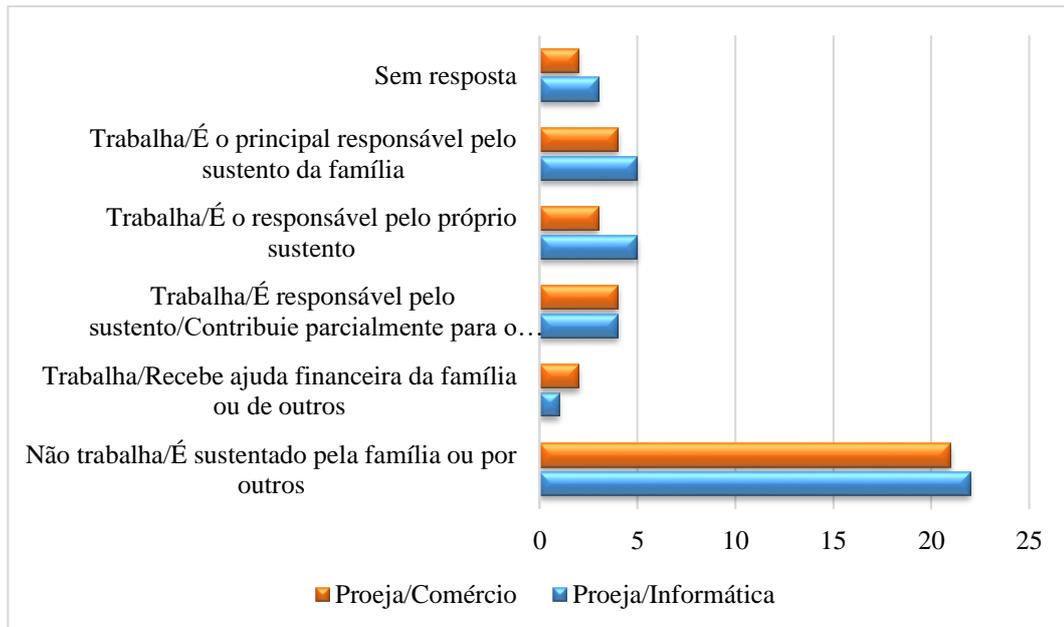
Gráfico 5 – Estudantes ingressantes no curso de Manutenção por situação ocupacional



Fonte: Autora.

Conforme o Gráfico 5 acima, dos 42 estudantes matriculados na turma de 2009 do curso Manutenção, 12 (29%) trabalhavam por conta própria, contra 10 (24%) desempregados, além de 9 (21%) que nunca tinham trabalhado, 7 (17%) que trabalhavam em empresa privada, 3 (7%) que trabalhavam em instituição pública, e 1 (2%) que era aposentado. Constatou-se que a média de estudantes que trabalhavam e de estudantes desempregados era bem próxima quando do ingresso nessa turma.

Gráfico 6 – Estudantes ingressantes nos cursos de Informática e de Comércio por situação ocupacional/participação na vida econômica da família



Fonte: Autora.

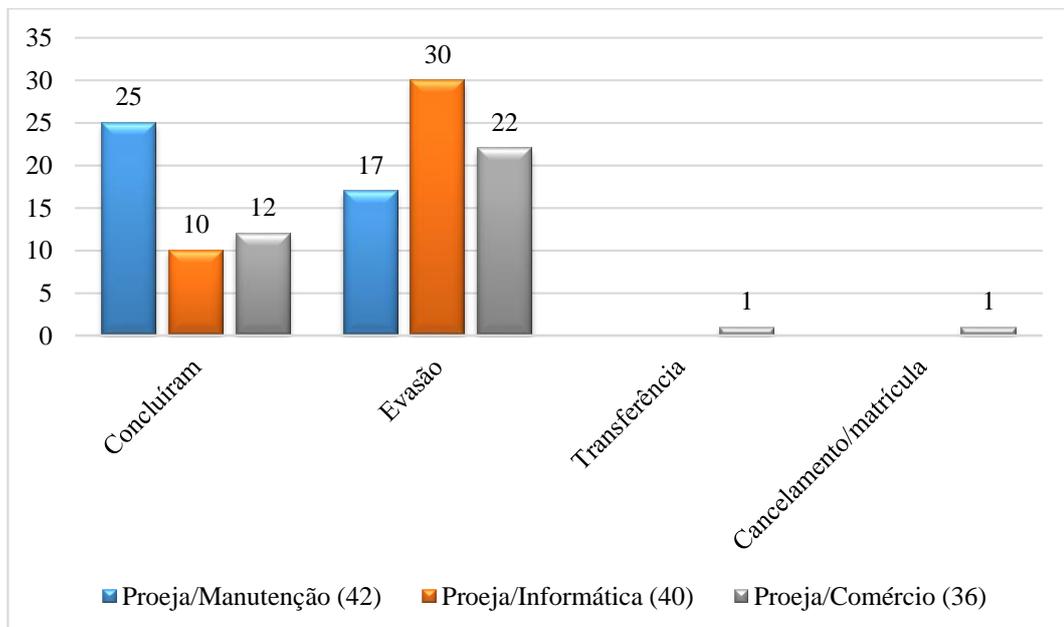
Por meio do Gráfico 6, percebemos que nos cursos de Informática e de Comércio o percentual mais expressivo é o de estudantes que ainda não trabalhavam e eram sustentados pela família ou por outras pessoas, ou seja, 55% e 58% respectivamente. O resultado demonstra que esses alunos eram dependentes financeiros no período de ingresso nos cursos.

Por conseguinte, fazendo um paralelo entre as duas turmas, é possível perceber que as características dos estudantes com relação à situação ocupacional são bem próximas, ainda que o número de matriculados inicialmente em cada turma seja diferente. Ao analisar os dados dos três cursos, constatou-se que, quase uma década após a oferta do curso de Manutenção, o perfil dos ingressantes no programa continuou sendo formado predominantemente por pessoas não inseridas no mercado de trabalho, aspecto que reflete a necessidade de uma formação qualificada para que a inserção no mundo do trabalho de fato ocorra. Dessa forma, o perfil predominante do público ingressante, constatado via análise dos dados apresentados, é formado em sua maioria por mulheres, pessoas com idades entre 21 e 30 anos, solteiros(a), desempregados(a) ou que trabalham por conta própria, assim como aqueles(as) que nunca trabalharam e eram sustentados(as) pela família.

## 5.1 Resultados do PROEJA

Para uma visão mais detalhada sobre os resultados do PROEJA, foi realizada pesquisa documental junto ao Centro de Controle Acadêmico do *campus*, em julho de 2020. A análise dos documentos e a tabulação dos dados encontrados resultaram na elaboração de gráficos com informações sobre as três turmas, considerando aspectos como número de ingressantes por turma, a quantidade de estudantes que concluíram curso com êxito e dados sobre a evasão escolar no programa.

Gráfico 7 - Resultado dos cursos do Proeja (Manutenção, Informática e Comércio)



Fonte: Autora.

O Gráfico 7 apresenta uma síntese da situação final das turmas do PROEJA, de modo a permitir um paralelo comparativo entre elas, na tentativa de identificar pontos em que se encontram e/ou se diferenciam. Ao primeiro olhar sobre o Gráfico 7, constatamos que apenas o curso de Manutenção teve o número de concluintes superior ao número de evadidos, pois, dos 42 ingressantes, 25 (60%) concluíram o curso e 17 (40%) foram evadidos durante o percurso acadêmico.

Os cursos de Informática e de Comércio apresentaram dados de evasão maiores que os de conclusão, respectivamente, 75% e 61% do total de ingressantes. Ressalta-se que esses dados apresentados refletem um aspecto negativo da execução do programa, uma vez que representa

insucesso não apenas dos objetivos para os quais foi criado como também todos os sujeitos envolvidos, tanto estudantes como nos profissionais que atuam no PROEJA.

De acordo com dados publicados na Plataforma Nilo Peçanha, em 2019, o *campus* de Picos apresentou uma taxa de evasão de 13,3%, considerando todas as formas de ensino. Com relação ao PROEJA, apresentou uma taxa de evasão de 20%, segunda maior dentre os campi do IFPI, ficando abaixo apenas do *campus* de Valença, cuja evasão foi de 37,5% (BRASIL, 2020). Ressalta-se que em 2019, dos 19 campi do IFPI, apenas 6 ofertavam essa modalidade de ensino, quais sejam: Campi de Oeiras, de Picos, de Piripiri, de São João do Piauí, de Teresina Zona Sul e de Valença do Piauí.

Na tabela a seguir, apresentamos a evasão escolar no ensino técnico integrado ao médio na modalidade de educação e jovens e adultos, nas instituições federais de ensino, de 2018 a 2020. São dados condensados pela Plataforma Nilo Peçanha, recurso que toma como base toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:

Tabela 1 – Síntese quantitativa de dados das três turmas do PROEJA

	<b>PNP 2018</b> <b>(Ano base 2017)</b>	<b>PNP 2019</b> <b>(Ano base 2018)</b>	<b>PNP 2020</b> <b>(Ano base 2019)</b>
<b>Brasil</b>	23,4%	20,7%	20,1%
<b>Região Nordeste</b>	22,4%	16,7%	16,8%
<b>Piauí</b>	25,2%	26,7%	8,4%
<b>Picos</b>	<b>44%</b>	<b>51,6%</b>	<b>20%</b>

Fonte: PNP (2020, 2019, 2018).

Ao analisarmos a Tabela 1, é possível perceber que a taxa de evasão anual em 2017 se manteve semelhante em nível de país, região geográfica e estado, variando apenas, e de forma bastante expressiva, no PROEJA executado por meio do IFPI no *campus* de Picos. Com relação ao ano de 2018, houve uma variação um pouco mais expressiva com base na região Nordeste, com redução da taxa de evasão de 22,4% para 16,7%. Já com relação ao PROEJA no *campus* de Picos, o percentual de evasão continuou aumentando.

No tocante ao ano de 2019, percebe-se que ocorre estabilidade das taxas de evasão no PROEJA, nos âmbitos destacados, em nível de Brasil e de região Nordeste. Com relação aos

níveis de estado e de município, é visível a redução das taxas de evasão (a do estado foi reduzida a um quarto se comparada à taxa de 2018 e a do município reduzida à metade).

Ao tempo em que são apresentados os resultados do PROEJA com base nos dados secundários oriundos de pesquisa documental, foram sendo observados aspectos relacionados à conclusão e à evasão escolar de estudantes do programa. Essas particularidades contribuíram para o estabelecimento de questões que direcionaram as indagações durante a pesquisa empírica junto aos ex-alunos(as) e aos profissionais envolvidos, de forma a melhor compreender, analisar e refletir sobre elementos relevantes que explicassem tais fenômenos.

## **5.2 A evasão escolar e suas nuances no PROEJA**

A evasão escolar apresenta-se como fenômeno complexo e problemático, presente nas instituições de ensino fundamental, médio ou superior, e pode ser provocada por uma série de fatores determinantes, tanto subjetivos quanto objetivos, relacionados aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e a características estruturais dos sistemas de ensino. Existem várias causas para isso, desde as individuais e/ou coletivas relacionadas ao(aos) aluno(s), às internas e/ou externas nas instituições de ensino). Por exemplo, podem ter relação com os currículos dos cursos, com aspectos didáticos e pedagógicos e com a estrutura física da instituição, assim como a relação dos cursos com o mercado de trabalho e as oportunidades para o seu ingresso, além da ligação com a situação do contexto socioeconômico do município e as políticas oferecidas.

Na tentativa de alcançar os objetivos da pesquisa, mostrou-se importante conhecer alguns elementos sobre a evasão no PROEJA, haja vista esse fenômeno ter se mostrado bastante presente nos cursos do programa, entendendo-o teoricamente para posteriormente contemplá-lo nas falas dos participantes da pesquisa empírica.

### ***5.2.1 Caracterização e problematização da evasão escolar***

A evasão escolar na educação brasileira, junto com a retenção, é intimamente ligada a questões conflituosas que permeiam as instituições de ensino e a sociedade brasileira na contemporaneidade, fazendo-nos refletir sobre as políticas e demais medidas institucionalizadas que visam a garantir a educação como direito fundamental de todos os cidadãos. Logo, “não basta admitir a educação como direito fundamental. É necessário

concretizar e prover ações que permitam a garantia desse direito” (BRASIL, 2014, p. 15). Ou seja, que garantam o acesso e a permanência.

Em meados dos anos 1980, foram desenvolvidos os primeiros trabalhos em direção à sistematização da problemática da evasão escolar no Brasil, com uma comissão a serviço do MEC – a Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras. No entanto, esses estudos foram insuficientes pelo caráter limitado ao enfoque de dados estatísticos e estudos de casos, uma vez que não foi possível abordar a problemática de forma a criar estratégias políticas institucionais eficazes. Seus objetivos finais foram “esclarecer o conceito de evasão, analisar as causas e as taxas desse fenômeno e uniformizar uma metodologia a ser empregada pelas instituições” (BRASIL, 2014, p. 16).

Já em 1996, com os estudos da comissão referida acima, houve avanços na definição dos conceitos com os quais se trabalhavam a problemática da evasão escolar, a exemplo: evasão escolar como a “saída definitiva do aluno do seu curso de origem sem concluí-lo”; evasão da instituição como “o desligamento da instituição na qual o estudante estava matriculado”; e evasão do sistema quando “o aluno abandona o ensino de modo geral” (BRASIL, 2014, p. 16).

O Acórdão nº 506, de 2013, do Tribunal de Contas da União (TCU), estipulou à Rede Federal a proposta de elaboração de um plano estratégico de combate à evasão e retenção. Ao fim do mesmo ano, a SETEC/MEC emitiu a Portaria nº 39 instituindo o Grupo de Trabalho que deveria elaborar um manual de combate à evasão e retenção, de nome: Documento Orientador para Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com o objetivo de identificar os fatores influenciadores da evasão, de forma a construir soluções para que assim pudessem ser minimizados os casos de abandono e repetência. Esse documento tomou como base conceitos, definições e categorizações constantes nos estudos da Comissão Especial para Estudos da Evasão (1996), caracterizando as causas da evasão e da retenção para a elaboração do plano estratégico de intervenção e monitoramento pelas instituições de ensino, propondo-se a mitigar e solucionar as questões que promovem a evasão.

A partir dessa missão, as instituições da Rede Federal de ensino assumiram a função de elaboração do Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção, cujas metas e ações deveriam constar nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada instituição, assim como os resultados deveriam ser apresentados nos relatórios anuais de gestão institucional (BRASIL, 2014, p. 29). Ao analisarmos os PDI 2015-2019 (2014) e PDI 2020-2024 (2020), verificamos que ambos destacam a questão do esforço da instituição

em atender a missão de pôr em prática as ações, os objetivos e as metas do Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção das instituições.

Dito isso, nota-se que no PDI 2015-2019, entre as metas para a dimensão ensino, a de número 25 explicita a ação de implantação de políticas de combate à evasão e à retenção (IFPI, 2014, p. 30). De modo semelhante, nas metas para dimensão extensão, a meta 8 se propõe a “reduzir em até 30%, a cada ano, os índices de evasão dos estudantes atendidos pela Política de Assistência Estudantil (POLAE) do IFPI (IFPI, 2014), através do acompanhamento psicológico e social nos *campi*” (IFPI, 2014, p. 34).

A POLAE foi aprovada em abril de 2014 pelo Conselho Superior da instituição (CONSUP) com a finalidade de:

Promover a ampliação das condições de acesso, permanência e êxito acadêmico por meio do desenvolvimento de ações que interferem no processo de ensino aprendizagem, apoiando a formação de estudantes e contribuir com a igualdade de oportunidades e prevenção da evasão escolar. (IFPI, 2014, p. 13)

No Art. 3º da POLAE, explicitam-se os nove objetivos que direcionam as ações da instituição, cuja missão é “promover uma educação de excelência direcionada às demandas sociais”, buscando a excelência dos serviços prestados em prol da melhoria da qualidade de vida das comunidades atendidas (BRASIL, 2018, p. 9). Dentre os objetivos, destacam-se os que se propõem a promover condições para o acesso, a permanência e a conclusão do curso pelos estudantes do IFPI, como também contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem visando à diminuição da evasão escolar e à redução dos efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais (BRASIL, 2018, p. 14).

No PDI 2020-2024, são estipulados objetivos estratégicos que devem se articular com as metas institucionais, por meio de políticas de extensão a serem implementadas no período descrito. Na dimensão ensino, o objetivo estratégico 16 se propõe a assegurar a permanência e o êxito; identificar o estudante com risco de evasão através de acompanhamento dos registros acadêmicos e psicossociais; identificar os estudantes com rendimento baixo e com risco de retenção, através de acompanhamento do desempenho escolar etc. (IFPI, 2020, p. 79).

As autoras Dore e Luscher (2011) destacam que a compreensão das causas da evasão escolar é uma das chaves por meio das quais se pode buscar soluções para essa problemática, embora reconheçam não ser uma tarefa simples. Isso, pois consideram a evasão “influenciada por um conjunto de fatores que se relacionam tanto ao estudante e à sua família, quanto à escola e à comunidade em que vive” (DORE; LUSCHER, 2011, p. 776).

Com o fim de superar esse desafio, o Documento Orientador (2014) defende a estratégia dos planos de ação institucionais, reafirmando a importância de estudos mais aprofundados sobre a evasão e a retenção escolar:

Entender a evasão e a retenção escolar como fenômenos que envolvem fatores multidimensionais – culturais, sociais, institucionais e individuais – e relacionar esse entendimento à complexidade da Rede Federal no cumprimento da sua função social, implica em articular ações que deem conta do atendimento a um público diversificado que, em sua maioria, é socioeconomicamente vulnerável e egresso de sistemas públicos de ensino em regiões com baixo índice de desenvolvimento educacional. Disso reforça-se a necessidade de implementação de planos estratégicos de superação desses fenômenos. (BRASIL, 2014, p. 28)

Em estudo desenvolvido sobre a permanência e a evasão na educação de nível médio no Estado de Minas Gerais, Dore e Luscher (2011) explicitam o contexto teórico com a análise de diversas situações que podem conduzir o estudante a permanecer na escola ou a abandoná-la. Ademais, destacam fatores importantes a serem observados, como o contexto em que a política educacional brasileira se desenvolveu e pelo qual é historicamente permeado e a relação entre a educação básica e a educação técnica.

Dentre as várias dimensões abordadas pelas autoras, uma destaca-se por considerar fundamental ponderar as diversas perspectivas que podem ser adotadas no exame do problema. Há, por exemplo, a perspectiva “do indivíduo, da escola ou do sistema de ensino”, assim como os possíveis nexos entre elas, haja vista que, “algumas vezes, o que é entendido pelo sistema como um problema de evasão não o é para o indivíduo ou para a escola considerada isoladamente” (DORE; LUSCHER, 2011, p. 775).

No que se refere ao termo evadido, o Documento Orientador (2014) o conceitua ao descrever a situação em que “o estudante abandonou o curso, não realizando matrícula ou formalizando o desligamento/desistência do curso” (BRASIL, 2014, p. 21). Na Plataforma Nilo Peçanha (2019), o conceito de evadido refere-se àqueles alunos que perderam o vínculo com a instituição antes da conclusão do curso, abrangendo outras situações como os casos de abandono, matrícula cancelada, reprovação e transferências externas e internas, situações essas definidas separadamente no documento de 2014.

Entretanto, convém sinalizar que o fenômeno da evasão não deve ser entendido apenas como um problema numérico refletido por taxas que quantifiquem os seus níveis nas diferentes modalidades de ensino. Pelo contrário, é necessário estar atento aos fatores pluridimensionais. Ou seja, é fundamental ter percepção e clareza de que, quando um número se apresenta, junto com ele apresenta-se uma série de questões que envolvem fatores sociais, políticos e

econômicos. Sendo assim, os números podem refletir elementos da realidade dos indivíduos, e, a partir da compreensão da complexidade desse processo, é que as instituições terão condições de reverter a evasão. Vejamos a afirmação abaixo:

É fundamental ter-se clareza de que por detrás de todo número existe uma história. Nesta perspectiva, os números surgem tão somente como indicadores de problemas cuja compreensão exige constatações e análises de natureza qualitativa. Na verdade, o desempenho acadêmico é processo influenciado por um conjunto de fatores inter-relacionados e muitas vezes multiplicativos. (BRASIL, 1996, p. 31)

Além disso, sublinha-se que evasão escolar é um problema presente nos mais variados níveis e modalidades de educação no país, porém, apresenta-se de forma mais grave para a EJA devido às especificidades do seu público, especialmente o fato de os estudantes não terem cursado ou concluído os estudos no período determinado como idade escolar certa. Isso, por sua vez, está intimamente ligado tanto às condições socioeconômicas dos estudantes como a questões estruturais das instituições de ensino.

Ao refletir sobre a EJA e sua essencial relação com as estratégias de educação popular, Gadotti (2016) enfatiza o carecimento de um olhar firme para os grandes desafios do programa, afirmando que “apesar de alguns avanços na institucionalização da EJA, os resultados estão muito aquém do esperado” (GADOTTI, 2016, p. 66). Para o autor, a questão de atribuir o termo “idade certa” para a educação, representa um grande equívoco, trazendo como consequência o surgimento de preconceitos com relação às pessoas que não se alfabetizaram nessa definição de idade (GADOTTI, 2016, p. 66). Essas questões apresentam estreita ligação com o problema da evasão escolar.

Por conseguinte, a evasão escolar precisa ser vista e analisada em toda sua complexidade como consequência de fatores sociais mais abrangentes, sobretudo as desigualdades sociais que refletem a fragilidade das políticas públicas como um todo. Isto é, não apenas considerar a educação, mas também políticas habitacionais, de saúde, de segurança etc., sob a percepção de sua interrelação com fatores múltiplos como: aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais. Em suma, a partir do momento em que o fenômeno da evasão escolar passa a ser compreendido como efeito de processos sociais mais complexos os quais os estudantes e suas famílias estão envolvidos, torna-se mais evidente a necessidade de se criar e estabelecer estratégias de políticas educacionais mais adequadas e na direção do princípio de inclusão educacional tão presente nas legislações e nos espaços de discussões, tanto nacionais como internacionais, dedicados à temática da educação.

Esses processos sociais complexos que fazem parte da vida dos estudantes e de suas famílias, e que por venturam venham a desencadear prejuízos como a evasão escolar, também exigem soluções complexas por parte das instituições e dos gestores da política educacional como um todo. Como definiram Dore e Luscher (2011, p. 777), são soluções “de difícil execução e que envolvem a participação de diversos agentes sociais”. Logo, conjecturando que essas questões sociais são produto da realidade historicamente marcada por medidas que refletem interesses, “compreender a evasão como um processo implica superar a postura economicista, derivada de visão essencialmente utilitarista” frequentemente presente nas medidas tomadas relacionadas à política de educação (BRASIL, 1996, p. 14).

Para tanto, é importante observar como os mecanismos de execução do PROEJA são indicadores de transformações educacionais, buscando perceber de que forma a integração educacional entre a formação técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos contribui para a manutenção de uma lógica mercadológica presente desde sua formação, ou se houve mudanças nas perspectivas de formação adotadas pelas instituições que, de fato, possibilitaram a formação humana, a integração e o acolhimento dos indivíduos, de modo que se reconheçam e se apercebam como parte do processo de ensino aprendizagem.

Acerca disso, Paulo Freire (1987) ressalta a importância de olhar os sujeitos como seres ativos, atores e constituintes do processo de construção da educação. Além disso, enfatiza a emergência de que “os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, a sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 1987, p. 120). Para ele, isso jamais será possível de realizar “se não tivermos estabelecido uma relação de simpatia e de confiança mútua” (FREIRE, 1987, p. 103).

Dessa forma, é importante que os sujeitos sintam e vejam a instituição como uma via de mão dupla, a fim de que, em meio às dificuldades e limitações surgidas durante os percursos, possam perceber na escola e nos seus formadores um apoio permanente, de modo que se sintam à vontade para expor suas dificuldades. Sendo assim, a percepção dos indivíduos será contrária à observada por Bourdieu (1974), para quem “a ordem de exposição imposta pela escola à cultura transmitida [...] tende a impor-se como necessária à consciência dos que adquirem a cultura segundo esta ordem” (BOURDIEU, 1974, p. 214).

Inclusive, como destacam Dore e Luscher (2011, p. 785), “sendo a evasão resultado de um processo complexo, no qual intervêm variáveis individuais, institucionais e sociais, estas devem ser compreendidas nas suas particularidades, mas também nas suas interrelações”.  
Continuam:

Deve incluir, necessariamente, além das motivações individuais, os fatores associados à esfera de competência e de atuação da instituição escolar, por exemplo, as áreas tecnológicas em que os cursos são ofertados, as práticas pedagógicas, a programação das disciplinas, os programas de estágio e de outras práticas profissionais, os processos de avaliação, a formação docente, dentre outros aspectos. (DORE; LUSCHER, 2011, p. 785)

Diante do exposto, acredita-se que o fenômeno da evasão, abrangendo as diversas maneiras com que ele se manifesta nos sistemas de ensino e nos sujeitos, é expressivamente negativo e gerador de perdas, cujas dimensões tendem a aumentar com o passar do tempo. Nesse sentido, é imprescindível atentar-se que as perdas e ganhos quanto à formação de estudantes podem e devem ser analisadas sem que se perca de vista a complexidade de fatores sociais, econômicos, culturais e acadêmicos, repercutidos nas subjetividades dos envolvidos nos seus percursos acadêmicos. Portanto, perceber a evasão escolar em sua complexidade implica enxergá-la não como um processo estanque, mas móvel, por isso a urgência de tecer reflexões<sup>22</sup> mais profundas, para desvelar o que está por trás da aparência do fenômeno em si,

A partir disso, as primeiras impressões explanadas neste texto tomam como base aspectos da realidade do território, analisado por meio das primeiras etapas da pesquisa, que, como mencionadas anteriormente, contemplaram duas modalidades, a documental e a bibliográfica. Contudo, uma pesquisa científica não se esgota em primeiras impressões, sendo essencial explorar a realidade para melhor conhecê-la e compreendê-la sob o ponto de vista dos sujeitos envolvidos com o objeto pesquisado, conforme apresentaremos nos capítulos que se seguem.

---

<sup>22</sup> Destaca-se que essas reflexões podem abrir espaço para outros aprofundamentos que não cabem na presente pesquisa.

## 6 DA PESQUISA EMPÍRICA A PARTIR DAS ENTREVISTAS

O presente capítulo tomou como base a etapa da pesquisa empírica, que foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com ex-alunos(as) participantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), no *campus* de Picos. O universo do estudo é composto por 28 ex-alunos(as), sendo 16 egressos(as) e 12 evadidos(as), integrantes de três turmas do PROEJA: **Turma I** – ensino médio integrado ao técnico em Manutenção e Operação de Microcomputadores (2009-2011); **Turma II** – ensino médio integrado ao técnico em Informática (2014-2016); e **Turma III** – ensino médio integrado ao técnico em Comércio (2017-2019). Os entrevistados foram denominados de: **Ev** (Estudantes Evadidos) e **Eg** (Estudantes Egressos(as)). Essa codificação foi adotada para preservar a identidade dos entrevistados.

A amostra foi construída a partir de um movimento em busca da realização das entrevistas e da disponibilidade dos(as) ex-alunos(as), no período de maio a setembro de 2021. Inicialmente, almejou-se alcançar algo em torno de 15 ex-alunos(as) de cada curso, entre egressos(as) e evadidos(as), contudo não foi possível devido à dificuldade em estabelecer contato com os(as) estudantes que já haviam passado pelo programa há bastante tempo. Com base nas informações coletadas nas pesquisas documental<sup>23</sup> e empírica, foi possível a elaboração do quadro a seguir com a demonstração do quantitativo de estudantes ingressantes que concluíram e os que foram evadidos(as) (abandonaram ou desistiram), no período compreendido entre os anos de 2009 e 2019.

Tabela 2 – Síntese quantitativa de dados das três turmas do PROEJA

Situações	Turma I	Turma II	Turma III	Total	
Ingressantes	42	40	36	118	
Egressos(as)	25 (60%)	10 (25%)	12 (33,5%)	47	
Evadidos(as)	17 (40%)	30 (75%)	24 (66,5%)	71	
	<b>Egressos(as)</b>	<b>5 (20%)</b>	<b>3 (30%)</b>	<b>8 (66,6%)</b>	<b>16</b>
	<b>Evadidos(as)</b>	<b>0</b>	<b>3 (10%)</b>	<b>9 (37,5%)</b>	<b>12</b>

<sup>23</sup> A pesquisa documental foi concretizada por meio do levantamento e análise de documentos e legislações referentes ao PROEJA, cuja discussão se encontra explicitada na página 67 deste trabalho.

<b>Entrevistas</b>	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>28</b>
--------------------	--------------	----------	----------	-----------	-----------

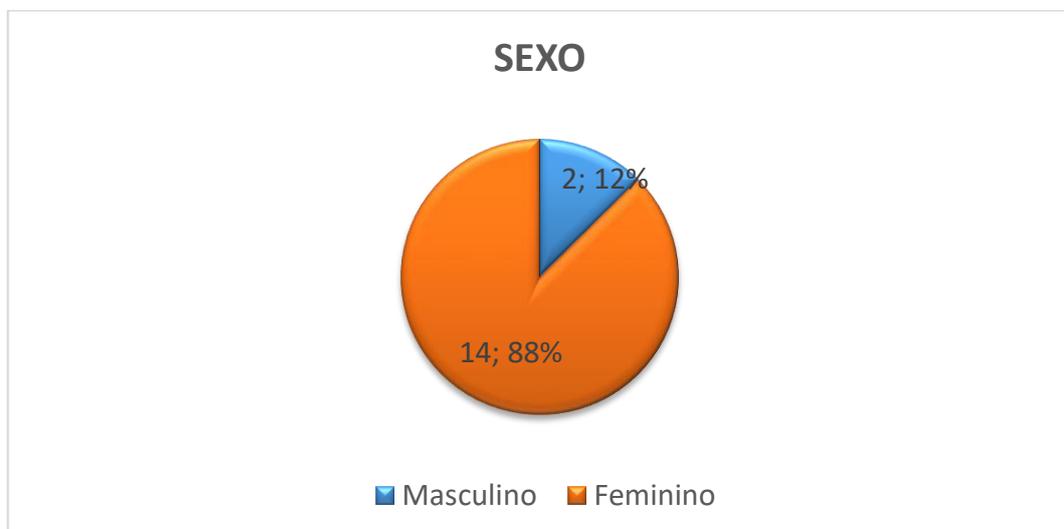
Fonte: Autora.

As entrevistas foram realizadas, em sua maioria, de forma presencial no *campus* do IFPI, outras nos domicílios dos participantes; outras, foram feitas de forma remota por vídeo chamadas em virtude das dificuldades de deslocamento dos participantes e ainda por restrições relacionadas à pandemia de COVID-19. A seguir, apresentamos a descrição e discussão acerca dos dados coletados durante as entrevistas, em forma de perfis de estudantes egressos(as) e de evadidos(as) do PROEJA.

### 6.1 Perfil dos(as) estudantes egressos(as), os significados e sentidos de suas afirmações

A fim de apresentar o perfil dos(as) estudantes que conseguiram concluir os cursos do PROEJA no IFPI, *campus* de Picos, buscamos conhecer aspectos relacionados às suas especificidades como integrantes do programa, assim como as suas relações familiares e com a instituição escolar propriamente dita. Como resultado, os gráficos expostos a seguir foram elaborados após tabulação, interpretação, descrição e análise dos dados coletados nas entrevistas.

Gráfico 8 – Egressos(as) entrevistados(as) quanto ao sexo

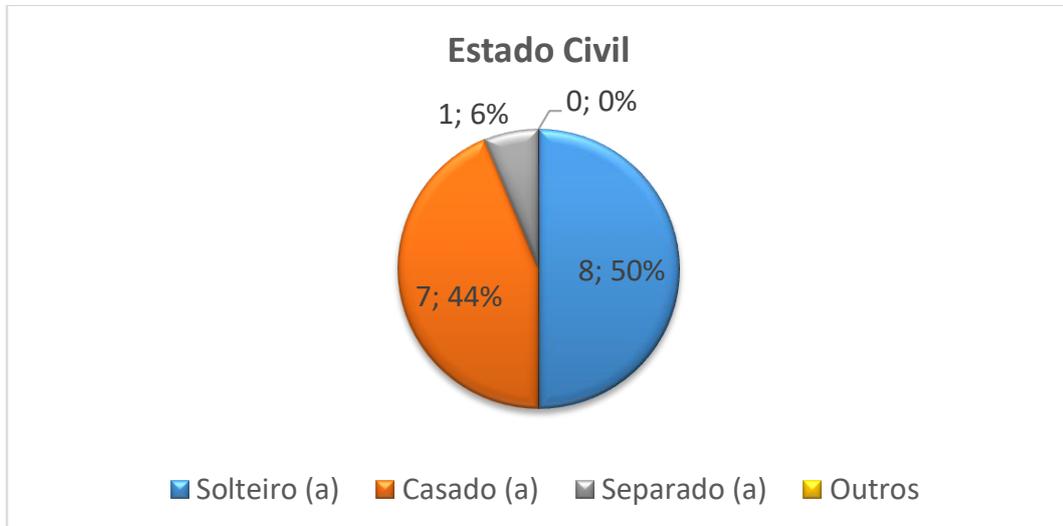


Fonte: Autora.

Conforme exposição do gráfico, dos(as) 16 participantes, 14 (88%) são mulheres e 2 (12%) são homens. Apesar de ter sido mantida a mesma estratégia de contato de forma a alternar

as investidas em busca de participantes para as entrevistas entre homens e mulheres, o número de mulheres que aceitaram participar da pesquisa foi preponderante.

Gráfico 9 – Egressos(as) entrevistados(as) quanto ao estado civil



Fonte: Autora.

Do universo de participantes, dentre as 14 mulheres, 7 afirmaram serem casadas, 6 solteiras e 1 separada. Os 2 homens participantes, na ocasião, eram solteiros.

Gráfico 10 – Egressos(as) entrevistados(as) quanto à presença de filhos



Fonte: Autora.

Ao serem questionados(as) sobre a presença de filhos, 9 das 14 mulheres participantes disseram ter filhos. 5 mulheres e 2 homens afirmaram não ter filhos. Com base nas informações

apresentadas, em universo composto em sua maioria por mulheres e com filhos, envoltas nos afazeres domésticos e nos demais cuidados que isso implica, constatamos que tais elementos não foram limitantes no sentido de impedi-las de permanecer nos cursos até a conclusão.

Gráfico 11– Egressos entrevistados quanto à situação ocupacional



Fonte: Autora.

Todos os entrevistados afirmaram trabalhar atualmente. Quando questionados se a atividade de trabalho possui relação com a área do curso no PROEJA, 11 afirmaram que sim e 5 afirmaram que não. Ainda que as funções de trabalho e emprego não sejam na área específica de formação, alguns afirmam haver relação por utilizarem parte dos conhecimentos adquiridos nas suas ações.

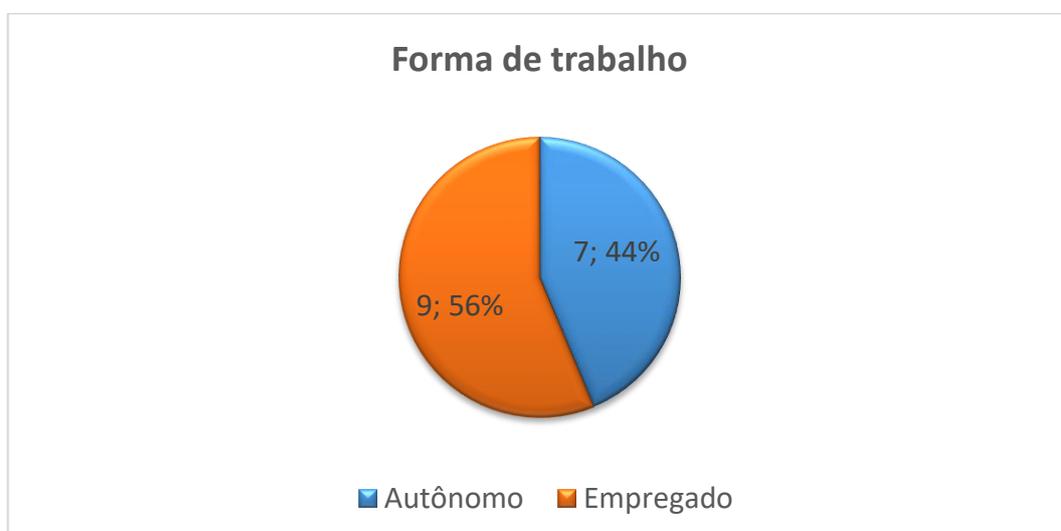
Gráfico 12 – Egressos(as) entrevistados(as) quanto à relação da atividade de trabalho executada e área do curso



Fonte: Autora.

Diante do exposto, constatamos que a noção que eles têm de aprendizado com a formação profissional vai além da aplicação desses conhecimentos no trabalho em si, de modo a alcançar também as suas ações no dia a dia e as relações interpessoais, pois alguns se referem aos cursos de forma positiva, tomando como base outros elementos como as vivências, as amizades e os conhecimentos durante o percurso acadêmico.

Gráfico 13 – Egressos(as) entrevistados(as) quanto ao vínculo de trabalho



Fonte: Autora.

Entre os entrevistados, os 2 homens afirmaram trabalhar de forma autônoma (1) e outro com carteira assinada (1). Entre as entrevistadas, das 14 mulheres, 8 trabalham de carteira assinada e 6 de forma autônoma.

Gráfico 14 – Egressos(as) entrevistados(as) em relação ao ensino médio



Fonte: Autora.

As afirmações dos participantes quanto ao nível de formação educacional quando ingressaram nos cursos mostram que 12 egressos(as) já possuíam ensino médio completo e 4 o ensino fundamental antes do PROEJA. Essa constatação evidencia uma característica das turmas de PROEJA no *campus* de Picos que difere do público a quem se destina o programa<sup>24</sup>.

Ainda com base nos dados coletados e dando continuidade à sua apresentação e discussão, os questionamentos aos(às) egressos(as) foram agrupados por eixos de sentidos, para melhor organizar as informações fornecidas, de acordo com as temáticas relacionadas. Foram definidos 5 eixos: Expectativas com relação ao ingresso; Significados e sentidos; Dificuldades durante o percurso do curso; Motivações para permanência; e Resultados.

---

<sup>24</sup> O Art. 7º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de EPT e cria os IF's, determina "educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos" (BRASIL, 2008, p. 5).

### 6.1.1 Expectativas com relação ao ingresso nos cursos PROEJA

O primeiro eixo se concentrou em questões que pudessem capturar expectativas e conhecimentos dos(as) estudantes egressos(as) sobre os cursos do PROEJA, à medida que foram feitas as perguntas: o que levou você a tentar uma vaga no PROEJA? O que você já sabia sobre o PROEJA antes de ser aluno(a)? Como você imaginava que seria o curso? Tomando como base os questionamentos descritos, foram obtidos os seguintes sentidos para as expectativas iniciais relacionadas ao curso, conforme frequência de manifestação: mais conhecimentos, ensino médio, e profissionalização de nível técnico e auxílio financeiro, expostos na figura abaixo:

Figura 2 – Expectativas com relação ao ingresso no PROEJA



Fonte: Autora.

As expectativas que mais se destacaram foram relacionadas aos conhecimentos que buscavam atingir com o ingresso no PROEJA. Foi constatado que, apesar de a maioria dos(as) entrevistados(as) já terem concluído o ensino médio, o fato de estarem sem estudar há algum tempo fez com que eles se interessassem pelos cursos, uma vez que sentiam necessidade de retornarem para o ambiente escolar. 7 dos(as) entrevistados(as) fizeram menção sobre aquisição de conhecimentos. Vejamos algumas respostas:

“Porque o curso é bom, tinha alguns conhecimentos que a gente adquiria, aí me interessei em fazer o curso”. (Eg 2) (afirmou ter ficado de 8 a 9 anos sem estudar antes do PROEJA)

“Foi pra adquirir mais conhecimentos mesmo”. (Eg 5) (afirmou ter ficado de 3 a 5 meses apenas sem estudar antes do PROEJA)

“No momento eu estava sem fazer nada em casa, e sempre é bom buscar mais conhecimentos né”. (Eg 13) (afirmou ter ficado um pouco mais de 1 ano sem estudar antes do PROEJA)

“Ter mais conhecimento né”. (Eg 14, Eg 16) (afirmaram ter ficado sem estudar antes do PROEJA 4 anos e 10 anos, respectivamente)

Das expectativas relacionadas ao ensino médio, constatamos que 5 dos(as) egressos(as) viram no PROEJA a oportunidade de cursarem o ensino médio; 4 deles(as) por ainda não o possuírem antes do ingresso no IFPI e 1 egresso(a) (Eg 7) por tê-lo concluído há 13 anos antes e sentir a necessidade de se atualizar para tentar o ENEM. As informações dadas pelos(as) entrevistados(as) que afirmaram o interesse no ensino médio são estas:

“Queria terminar meu segundo grau, aí apareceu a oportunidade nesse curso aqui, pertinho de casa também né, aí eu me interessei bastante, me alegrei, disse é agora”. (Eg 4)

“Assim, porque eu tinha muita vontade de terminar o ensino médio né, e a oportunidade veio com o proeja né, e também adquirir conhecimento pra mim arrumar um emprego, entendeu, porque na época eu ainda não trabalhava”. (Eg 6)

“Eu estudava e parava, estudava mais um pouquinho e parava, mas depois que eu entrei eu gostei demais sabe, é tanto que quando eu tava cursando aqui junto, tinha o ensino médio junto, eu nunca tinha feito o ENEM, e eu fiz o Enem na época e passei, mas como eu disse, não gostava de estudar ... “Eu esperava encontrar o que eu encontrei, porque aqui, se for dar nota, não é 100%, mas é quase 100%, os professores, as maravilhas que os professores são né, tinha até jantar”. (Eg 7)

“Na verdade, o que me despertou interesse foi a questão do ensino médio que ainda não tinha concluído na época que eu tinha feito”. (Eg 9)

“Aí eu faltava concluir o ensino médio, né, aí foi a oportunidade que eu tive de concluir o ensino médio junto com um curso técnico”. (Eg 12) (afirmou ter ficado 9 anos sem estudar antes do PROEJA)

Ainda sobre as 4 egressas que não possuíam o ensino médio quando ingressaram no PROEJA, constatamos que, no período relacionado, elas eram casadas e possuíam filhos. Especificamente, a Eg 4 e a Eg 6 já trabalhavam quando ingressaram no PROEJA e continuaram trabalhando após a conclusão dos cursos; a Eg 9 e a Eg 12 começaram a trabalhar fora do ambiente doméstico após a conclusão dos cursos.

Nas expectativas relacionadas à profissionalização de nível técnico, 4 entrevistados(as) que já possuíam o ensino médio quando ingressaram no PROEJA informaram ter maior interesse pela qualificação técnica proporcionada pelo programa, tanto para aperfeiçoar a

atividade de trabalho já desenvolvida por eles como para obter o certificado acrescentado ao currículo, afirmando:

“Foi mais pela modalidade do curso técnico que era em comércio e eu tenho meu interesse em fazer meu próprio negócio” ... “Eu pensei que ia ser só levando mesmo, ia ser bem mais brando, mas quando eu entrei no instituto eu vi que o negócio era pegado, os professores puxam muito, eu gostei por causa disso também, querendo ou não a pessoa se motivava mais ainda”. (Eg 1) (afirmou ter ficado 8 anos sem estudar antes do PROEJA)

“Devido ao tema eu acho que era ideal pra o meu mercado como músico”. (Eg 5)

“Com intenção de me qualificar mais na área né, eu sempre tive vontade abrir minha própria empresa e o curso foi uma porta aberta pra ter mais facilidade né”... “Imaginava que seria uma nova experiência né”. (Eg 8)

“Eu pensei no meu profissionalismo, ... Pra mim eu fiz mais por causa disso, e era o que queria porque eu vivo numa cidade que o mercado de trabalho é mais o comércio, então quanto mais o seu currículo tiver bagagem é melhor pra você já que você não tem o curso universitário e nem um concurso em si, então eu fiz mais nesse sentido”... “ah eu pensei que ia ser o ensino médio normal né, mas também tinha a noção que ia ter o técnico, ..., então pra mim ia ser mais uma forma de diversão, estudar novamente e em relação a esse tipo, é o que eu pensava desde o início”. (Eg 15) (afirmou ter ficado 2 anos sem estudar antes do PROEJA)

Ainda no universo dos(as) egressos(as) com ensino médio completo ao ingressar no PROEJA, 1 das entrevistadas afirmou que a expectativa de receber o auxílio financeiro concedido aos estudantes foi uma das maiores motivações para o ingresso “ia ter uma bolsa de R\$ 100,00, aí eu disse: eita, então eu vou (risos), então eu fui por causa da bolsa de R\$ 100,00 sabe” (Eg 11). Portanto, segundo o caso específico, era uma complementação da renda já advinda de um trabalho que desenvolvia na época, que, conforme a entrevistada, deveria continuar após a formação, não fazendo menção ao curso técnico do PROEJA.

### ***6.1.2 Significados de fazer parte do PROEJA***

As questões que compõem o eixo dos significados e sentidos que os(as) egressos(as) atribuem ao programa foram as seguintes: quais o significado do PROEJA na sua vida? Como você se sentia ao fazer parte do programa e da instituição? Que sentimentos isso lhes causava? Você se sentia incluído e de que forma? Em que o aprendizado do curso repercutiu em sua vida fora da instituição? Com essas indagações, foi possível chegar às seguintes informações:

Figura 3 – Significados e sentidos de fazer parte do PROEJA



Fonte: Autora.

Por meio das entrevistas, constatamos um leque de expressões e significados positivos atribuídos pelos(as) participantes ao programa, visto como: oportunidade, realização, orgulho, vivência, conquista, sonho, motivação, ensinamento, despertar, incentivo, salvação, autoestima e felicidade. Todos(as) os(as) participantes afirmaram “me sentia incluído”. Desses(as), 8 se referiram à inclusão no IFPI como valorização pessoal e profissional por considerarem a instituição reconhecida e valorizada. Seguem as afirmações respectivas:

“Dava uma sensação ótima, apesar de ser também uma instituição de respeito, a partir do momento em que eu incluí o instituto federal em qualquer currículo que eu tinha, as empresas olhavam totalmente diferente quando via IFPI, eu me sentia uma pessoa aceita, respeitada e procurada também através das empresas. Totalmente incluído na instituição como fora também”. (Eg 1)

“Aqui foi um novo olhar pra o que eu não via antes, tipo abriu horizontes, algo novo ao que eu já fazia”. “Ah, sentia muito orgulho né em tá aqui na instituição, aqui é muito top né, aqui é muito massa a instituição, e aí só o melhor que eu pensava daqui, da instituição. Sim, com certeza me sentia incluído”. (Eg 5)

“Eu achava muito bom, era muito chique ser aluna do instituto, eu me sentia bem, sabe, estudar aqui, me sentia incluída, muito bom, eu aprendi muito com o curso”. “Sim, ... eu era muito tímida, era assim mais acanhada, eu aprendi mais a desenvolver sabe, a conversar, a ir atrás das coisas que eu quero, eu me senti melhor”. (Eg 6)

“Foi assim uma salvação pra mim (...) foi uma oportunidade que veio assim pra além de concluir o ensino médio ter uma formação técnica”. “Eu me sentia muito feliz nessa época porque quem estudava aqui e alguém perguntava era como se te olhassem diferente por ser uma instituição federal”. (Eg 9)

“Acho que é uma oportunidade, (...). Para mim foi importante porque depois que eu concluí o curso foi que eu consegui um emprego né, então eu tô empregada hoje por

conta desse curso”. “Ah, um sentimento assim muito bom né, por conta de ser o instituto federal né, já dá um algo a mais no nosso currículo, então onde chega, dão uma importância a mais. Me sentia incluída sim, me sentia bem”. (Eg 12)

“É um curso que dá pra aprender muito se a pessoa quiser realmente estudar, dá pra desenvolver um bocado”. “O IFPI em si é uma instituição muito boa, tanto pra quem fazia o proeja quanto pra todo mundo que vai atrás né. Tanto coisas básicas até coisas mais avançadas. Me sentia incluída sim”. (Eg 13)

“Tem um significado bom né, (...) um sentimento de oportunidade, de tá no IFPI, uma instituição bem conhecida. Eu me sentia incluída sim”. (Eg 14)

“Mulher, assim, dá uma coisa muito positiva porque o IFPI, o instituto federal é uma coisa assim muito, meu Deus qual é a palavra? Eu não sei qual é a melhor palavra, mas é algo que pessoas não tinham oportunidade, e agora eu, pelo menos naquela época, tive e hoje outras pessoas estão tendo, então é gratificante, pra mim né, ter participado, ... Sim, me sentia incluída”. (Eg 15)

Para os(as) egressos(as) Eg 6 e Eg 11, o PROEJA foi a realização de um sonho. O(a) primeiro(a) afirmou ter sido uma porta de entrada para o seu trabalho dentro da própria instituição: “Realizei um sonho e também abriu mais oportunidade pra mim trabalhar, (...) foi a oportunidade depois do curso que eu consegui entrar aqui pra trabalhar” (Eg 6). Quanto ao(à) segunda, sua opinião é a seguinte:

“Que tipo de sentimento eu tinha no curso e era pensando na formatura, sabia (...) porque no ensino médio sempre tem aquela formatura, também no ensino fundamental, e a gente nunca teve. Então, eu pensei, meu Deus agora vou eu realizar meu sonho, e realizei”. (Eg 11)

Ainda sobre os significados e sentidos do PROEJA, uns(umas) entrevistados(as) destacaram aspectos relacionados às vivências e às amizades com os demais participantes no ambiente escolar como aspectos positivos, afirmando:

“O fato de tá em contato com outras pessoas fora de casa, isso ajudou, aqui tinha psicológica no tempo também, eu passava por ela”. (Eg 3)

“As amizades foram muito positivas”. (Eg 7)

“Algo muito bom, onde conheci gente nova, gente com experiências, pessoas mais velhas como mais novas”. (Eg 13)

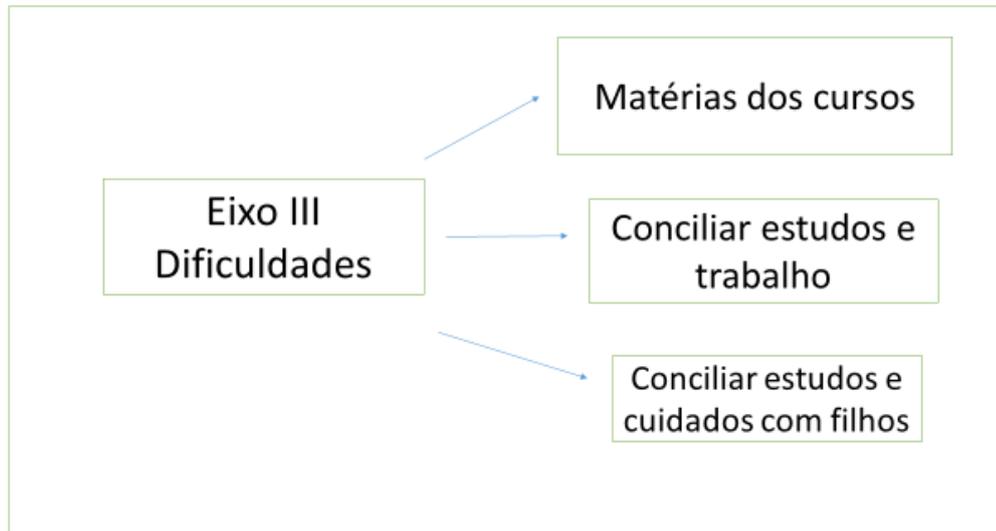
A gente adquiriu conhecimento com os colegas também né assim”. (Eg 16)

### ***6.1.3 Dificuldades enfrentadas durante o percurso do curso***

Para identificar as dificuldades dos(as) alunos(as) durante o curso, foram realizados os seguintes questionamentos: em algum momento, você pensou em desistir? E por quê? Quais as

maiores dificuldades enfrentadas durante o curso? Alguém próximo a você abandonou o curso? Por qual motivo você acredita que alguns colegas não concluíram o curso?

Figura 4 – Dificuldades enfrentadas durante o percurso



Fonte: Autora.

De acordo com as informações coletadas nas entrevistas, constatamos que as maiores dificuldades elencadas pelos(as) 16 egressos(as) foram: compreender algumas matérias do curso, conciliar trabalho e estudo, além de conciliar estudo e cuidados com filhos pequenos. Do total de entrevistados(as), 8 afirmaram ter pensado em desistir dos cursos. Desse universo, 2 egressas (Eg 9 e Eg 12), casadas e com filhos, ainda não possuíam o ensino médio completo; a primeira afirmou a dificuldade em não ter com quem deixar os filhos pequenos e a segunda afirmou a dificuldade com as matérias do curso. Além disso, constatamos que o Eg 7 desistiu, mas voltou a tempo de concluir. Por fim, 7 dos(as) entrevistados(as) afirmaram não ter pensado em desistir.

Dentre as disciplinas que apresentavam mais dificuldade aos(às) entrevistados(as), estão: matemática, física e química. Conforme os(as) estudantes, esses obstáculos são presentes desde os anos escolares anteriores, além do longo período fora da escola.

“Eu tinha esse déficit em matemática, ..., era o que eu achava mais difícil, e aí como eu não podia, era só eu mesma assim, não tinha outra pessoa pra me ajudar, porque você sabe, o professor explica, você tem que se esforçar também pra tentar, e foi um pouco difícil pra mim nesse sentido” (Eg 3)

“Em relação ao curso na verdade minha dificuldade maior era matemática, a disciplina né em sim (...) era uma disciplina que eu não entendia, só passava por cima, não vou

mentir, mas a partir do momento que eu aprendi a gostar, eu comecei a entender, então aquilo ali me gerou assim, tipo uma satisfação, uma alegria por tá entendendo, desenvolvendo os trabalhos” (Eg 4)

“Só mesmo nas matérias de física e química porque eu nunca tinha visto anteriormente” (Eg 10) (afirmou ter ficado 26 anos sem estudar antes do PROEJA)

“Por conta de algumas matérias complicadas, mas aí deu certo (risos). Pensei sim, só por conta mesmo que eu tinha passado muito tempo sem estudar, aí pra mim pegar novamente demorou um pouco” (Eg 12)

Sobre a adversidade em conciliar trabalho e estudos, alguns(algumas) egressos(as) afirmaram chegar atrasados(as) e cansados(as) no campus por saírem de seus locais de trabalho direto para a aula no IFPI. Esse problema era potencializado também pela distância entre o centro comercial da cidade e o IFPI. Vejamos algumas afirmações:

“Pensei (em desistir). Já na reta final pelo cansaço, a correria, o trabalho e estudo, vai batendo aquele cansaço” (Eg 1),

“Só a correria mesmo devido meu trabalho, era pesado, e assim também, esse trajeto aqui do IFPI, a localização eu achava complicado” (Eg 7)

“Sim, porque o curso durou 3 anos e era meio corrido pra mim por conta do trabalho, aí eu sempre perdia a primeira aula, todo dia eu chegava um pouco atrasada. Era bem corrido pra estudar (Eg 13)

“Às vezes eu pensava assim porque eu chegava cansada, mas aí ao mesmo tempo eu dizia que não ia desistir, e não desisti, mas era muito cansaço sabe, trabalhar de manhã e de tarde, chegar cansada e ainda estudar. Eu dormia muito na sala de aula, aí tinha um professor que chegava em mim e dizia: ei, vai no banheiro e lava teu rosto, aí eu ia e voltava (risos)” (Eg 16)

Das 14 egressas participantes, constatamos que 7 possuem filhos, o que, conforme 3 delas, é o maior empecilho para permanecer no curso. A Eg 9 afirmou não contar com o apoio do companheiro nos cuidados com os filhos, embora tivesse o apoio da avó das crianças para poder sair e assistir as aulas: “era essa dificuldade fora daqui mesmo devido à dificuldade de ter com quem deixar minhas filhas, porque meu esposo não ajudava nessa parte” (Eg 9).

Ainda sobre esse aspecto, constatamos que o peso dos cuidados com os filhos e demais responsabilidades domésticas é predominante nas mulheres, haja vista que precisavam criar estratégias para driblar algumas das obrigações familiares acumuladas, de modo a conseguirem realizar o desejo de continuar os estudos, conforme afirmações as seguir:

“Depois do primeiro ano começou as dificuldades, eu não tinha tempo de fazer as tarefas tudo, trabalhava fora, tinha criança, muitas vezes eu pensei, cheguei a passar 2 dias sem assistir aula (...)” “Era sobre o tempo mesmo, de estudar, era um pouco de tudo” (Eg 2)

“Teve muitas dificuldades, mas eu sempre eu tinha vontade de terminar e eu fui mesmo assim”. “Foi porque eu tinha filho pequeno, não tinha com quer deixar, às vezes eu tinha que trazer minha menina, acostumei trazer ela, mas eu vinha” (Eg 6)

#### ***6.1.4 Motivações para permanência no curso***

Os aspectos que compõem o presente eixo apresentam elementos que contribuíram para a permanência e a conclusão nos cursos no PROEJA. Buscando aprofundamento e delimitação desses aspectos, consideramos elementos subjetivos e objetivos, além de dividirmos o eixo nos seguintes subitens: fatores socioeconômicos e familiares; fatores institucionais; e fatores didático-pedagógicos de sala de aula.

Foi possível constatar nos depoimentos dos(as) egressos(as) motivações como força de vontade, determinação e persistência durante os cursos. Do total de entrevistados(as), 11 afirmaram permanecer nos cursos motivados para, por exemplo, “montar meu próprio negócio e ter conhecimentos que querendo ou não, na reta final, era que vinha as matérias importantes” (Eg 1); “olhar para meus filhos e ver que eles precisavam de algo melhor” (Eg 4); “dá uma oportunidade a mais de trabalho também (...) uma coisa a mais no currículo” (Eg 2); e “por conta do meu trabalho eu queria aumentar mais alguma coisa no meu currículo” (Eg 13).

#### *Fatores socioeconômicos e familiares*

Por meio das informações coletadas, constatamos afirmações sobre o apoio de familiares mais próximos, por exemplo, pais, filhos, irmãos e companheiros, como fatores de permanência durante o período em que os(as) egressos(as) estavam nos cursos do PROEJA. Algumas egressas afirmaram ter recebido apoio dos companheiros ao voltarem a estudar, mas nem sempre significava dividir as responsabilidades com os cuidados com a família, no âmbito doméstico. Segundo Eg 9, “ele me apoiou, minha mãe também deu apoio. Me incentivaram, mas na hora de me ajudar ficando com minhas filhas, só a minha mãe mesmo”.

Na declaração de Eg 6, a saber, “ele não era muito assim a favor, porque ele é daquele tempo que pensa assim que mulher não tinha que estudar, tinha que cuidar de menino, aí depois que ele foi entendendo, que a gente precisava, aí foi que ele foi me ajudando”, constatamos que as mulheres precisavam persistir e reafirmar a necessidade e importância do estudo para elas e para a família, a fim de que obtivessem algum apoio dos companheiros. Do total de entrevistados, 6 afirmaram possuir vínculo empregatício quando estudavam no PROEJA, permanecendo após a conclusão dos cursos. As egressas Eg 6 e Eg 12 afirmaram não ter

trabalhado durante o curso, e que o certificado do PROEJA contribuiu para suas inserções no mercado de trabalho.

### *Fatores institucionais*

Sobre os aspectos institucionais e sua relação com a permanência no PROEJA, os entrevistados avaliaram positivamente a estrutura física do campus, sobretudo as salas confortáveis, a biblioteca, o refeitório, como também a diversidade de serviços e profissionais da instituição. Sobre isso, disse um(a) egresso(a) que trabalhava para uma empresa de vigilância:

“Creio eu que, que aspectos assim eu posso falar que contribuiu. A sala, porque querendo ou não depois de um dia de trabalho você em pé, você chegar numa sala agradável, clima agradável, confortável, ajudava bastante, porque se fosse, eu por exemplo, passar 12h trabalhando em pé, naquela correria, chegar e ainda fosse um ambiente sem ser climatizado, desconfortável, realmente ia fazer eu desistir”. (Eg 1)

O aspecto institucional mais presente nas afirmações dos(as) egressos(as) foi o refeitório, local onde podiam jantar antes de assistir as aulas, pois muitos(as) comentaram que não dava tempo passarem em suas casas ao saírem do trabalho. Constatamos também a valorização da diversidade de profissionais e áreas, como afirmou a Eg 3:

“Mulher eu não tenho nada o que falar não, eu me lembro que a gente chegava, tinha um refeitório que a gente jantava, ..., era muito bom, tinha médico, a psicóloga, tinha dentista também, eu nunca passei por dentista, mas tinha também”. (...) eu me lembro que muitas pessoas me davam forças e tinha dia que você realmente não sabia se controlar, tinha dia que eu chegava muito pra baixo, triste, eu achava muito bom passar nessa psicóloga, ela me ajudou bastante”. “Me ajudando a querer continuar no curso mesmo quando eu não estava bem”. (Eg 3)

Nas informações coletadas, constatamos que a maioria dos entrevistados se sentia, além de incluída, orgulhosa, feliz e grata quando estudava no IFPI, como afirmaram Eg 1 e Eg 2: “me sentia importante”. Eg 9, Eg 12, Eg 13, Eg 14 e Eg 16 sentiam-se bem: “me sentia bem”. Eg 4 “ficava maravilhada com o IFPI”; Eg 7, “orgulhosa no IFPI”, e Eg 15 disse ser “gratificante tá no IFPI”.

No entanto, além de aspectos positivos favorecedores da permanência, constatamos, a partir das afirmações dos(as) egressos(as), fatores relacionados ao preconceito sentido por alguns alunos do PROEJA advindos de estudantes de cursos técnicos e superiores, o que pode ter influenciado negativamente a permanência dos alunos. Vejamos algumas declarações:

“Eu me sentia bem, mas às vezes a gente via que a gente era diferente, vamos dizer assim um *preconceito* às vezes, por parte dos alunos de outros cursos da noite, eles tipo faziam piadinha com aluno do PROEJA. Mas eu nunca me importei não, eu me sentia igual, normal”. (Eg10, grifo nosso)

“Pra mim era gratificante fazer parte do PROEJA e da instituição, por mais que algumas pessoas olha assim com certo *preconceito* né, por ser do PROEJA, mas pra mim, olha, só de tá estudando já era gratificante, pode ser o curso que for, o importante é você tá indo atrás de conhecimento (...) Esse *preconceito* que eu falo é por parte das pessoas dos outros cursos, tanto superior como técnicos, isso no pátio, na fila do refeitório, por exemplo eu já presenciei cenas assim, chegava os alunos e aí a gente chegava, aí eles diziam: podem entrar na frente desses alunos aí do PROEJA, é esse tipo de coisa sabe, como se a gente ali por ser do PROEJA não precisasse, e a gente tivesse a obrigação de esperar eles entrarem e comerem primeiro”. (Eg 15, grifo nosso)

Ainda sobre esse aspecto, a egressa Eg 11 afirma desconhecer qualquer tipo de preconceito dos demais estudantes do campus relacionado ao público do PROEJA. Além disso, declara que, que ainda que fosse manifestado, não sentiria, afirmando ser o programa igual aos demais cursos nos conhecimentos repassados:

“Eu não sentia diferenciação com relação aos outros cursos não, pra mim era tudo igual. Eu não dizia que era proeja nosso curso, ou sempre dizia que era comércio, eu nem citava, pra mim não era proeja não, era comércio, e também pra mim era bem avançado, mais do a gente já tinha estudado antes”. (Eg 11)

Alguns(algumas) entrevistados(as) afirmaram ser fator de permanência no PROEJA o processo pelo qual ingressaram no programa. 4 egressos(as) afirmaram ter sido simples, facilitadora, igualitária e inclusiva a formação das turmas, sem haver submissão a uma prova criteriosa, de modo a ser uma grande oportunidade para àqueles(as) que desejavam voltar a estudar, como afirmaram alguns:

“Não teve prova, era só inscrição pra gente eu acho que é uma oportunidade a mais, como é o proeja que é o ensino pra pessoas que não estão com o estudo em dia né, é uma oportunidade a mais, porque assim, se for pra fazer uma prova, a pessoa está estacionada nos estudos, aí se for pra fazer uma prova, já que tem gente que estuda mais, esse tem mais oportunidade de entrar. Então acho que assim iguala mais”. (Eg 7)

“Eu considero uma forma de incentivo para aqueles que naquela época não estudavam, muitos não tinham terminado os estudos, outros queriam aprender mais, se aperfeiçoar mais nos estudos, e a instituição nos deu essa oportunidade de fazer esses novos cursos que de vez em quando aparecem”. (Eg 8)

“Eu achei legal porque foi uma oportunidade pra quem ainda não tinha terminado o ensino médio assim como eu e ainda tinha o curso técnico pra pessoa ter um certificado né”. “Eu achava muito bom”. (Eg 9)

“Eu acho que foi ótimo assim, sem prova porque talvez eu não fosse passar se não fosse assim, eu achei que a concorrência seria grande porque o IFPI é muito bem falado. Eu acho que pode não ter completado vagas por falta de informação, muitas vezes também muita gente que não tem mais coragem de estudar”. (Eg 11)

Um último aspecto de igual importância, também presente nas falas dos(as) participantes(as), foi o auxílio estudantil que recebiam no valor de R\$ 100,00 como motivador da permanência. Sobre isso, uma egressa apontou: “me ajudou demais, demais, essa bolsa que eu recebia aqui foi uma ajuda e tanto para mim que estava passando por muita coisa (...) me ajudava a não querer desistir” (Eg 6). Para outra, “a bolsa ajudava bastante porque como eu não tinha renda ela me ajudava” (Eg 8). Dessa forma, constatamos que o auxílio contribuía para despesas com deslocamento até o campus, reprodução de material para aulas, lanches, dentre outros.

#### *Fatores didático-pedagógicos*

Dentre os aspectos didático-pedagógicos considerados para análise, estão a atuação dos(as) professores(as) em sala de aula e as relações entre professores(as) e alunos(as) assim como entre eles(as) mesmos(as). A grande maioria dos participantes avaliou os aspectos citados como positivos e favoráveis à permanência no programa, destacando elementos como boa vontade, flexibilidade e sensibilidade de alguns professores(as). Seguem as afirmações:

“Não tenho o que falar, sempre que você precisava mesmo sem ser na instituição, não tenho o que falar em geral, tudo ótimo”. (Eg 1)

“O ensino, os professores, uma professora chegou em mim e disse pra não desistir não, vamos tentar”. (Eg 2)

“Na verdade eu aqui tinha grandes incentivadores que na época incentivava a gente a continuar como o X, que era um professor excelente nosso, sempre dava aula excelente né, motivava, nós tivemos apoio também de Y, na época que era coordenador do nosso curso, tinha A que era uma pessoa que estava sempre ali, quando a gente tinha uma dificuldade conversava com ela e ela tinha aquela paciência de conversar com a gente”. (Eg 4)

Do universo dos(as) entrevistados(as), 6 afirmaram que não havia conflitos entre professores(as) e alunos(as), embora houvesse atritos entre os(as) próprios(as) estudantes(as). Foi o caso de um aluno específico que teria desistido durante o percurso, mas que, para o Eg 16, “ele gostava de se achar mais inteligente que os outros, aqui ali batia boca com algum outro, mas ali era só mais coisa passageira”.

Alguns(algumas) egressos(as) citaram aspectos negativos que poderiam ter influenciado para que colegas desistissem dos cursos. Por exemplo, uns(umas) ficaram insatisfeitos com as condutas de alguns(algumas) professores(as) que faltavam sem comunicar a instituição, desrespeitando as especificidades dos alunos, ou que não se dedicavam às aulas no PROEJA. Alguns relatos:

“Tinha o professor preguiçoso, assim como tem o aluno preguiçoso, tinha professor que achava que só chegar e jogar a matéria, aí nam professor, não é só assim não”. (Eg 8)

“Alguns professores tinham uma dinâmica boa já outros só jogavam os assuntos, resumiam como se a gente já soubesse dos assuntos por ser turma de adultos”. (Eg 9)

“Às vezes por causa de um ou outro professor, que não tinha comunicação, a gente ia assistir uma aula no dia”. (Eg 13)

“Tinha uns professores que levavam a gente a pagode, eu tive problema muito mesmo por causa de um dos professores, e chegava na aula, ele achava que só em a gente ligar a internet, no tempo era o orkut se não me engano, pronto, tava tudo ótimo, e pra mim não tava, porque se fosse pra entrar em rede social eu entrava em casa, entendeu? Eu passo o dia não é assistindo e jogando não, é trabalhando, então eu exigia a aula, eu brigava muito quando não tinha aula”. (Eg 15)

### 6.1.5 Resultados para os(as) egressos(as)

Para apreensão de informações junto aos(às) egressos(as) sobre os resultados do PROEJA, no *campus* de Picos, utilizamos questionamentos que abordassem aspectos da vida profissional de ex-alunos(as) no momento das entrevistas, a relação entre os trabalhos que desempenham e as áreas de formação nos cursos, além de suas perspectivas futuras.

A seguir, apresentamos a tabela com a distribuição dos dados dos(as) egressos(as) de acordo com a situação trabalhista e as funções que afirmaram desempenhar.

Tabela 3 – Síntese sobre a situação ocupacional dos(as) egressos(as).

Situação trabalhista	Função	Quantidade	Sujeitos
<b>Empregado(a):</b> <b>9</b>	Administrativo	4	Eg 1, Eg 12, Eg 15 e Eg 16
	Serviços gerais	3	Eg 2, Eg 6 e Eg 8
	Cozinheira	1	Eg 11
	Vendas	1	Eg 13

<b>Autônomo(a):</b>  <b>7</b>	Reforço escolar	2	Eg 3 e Eg 10
	Vendas	2	Eg 4 e Eg 9
	Músico	1	Eg 5
	Diarista	1	Eg 7
	Manicure	1	Eg 14

Fonte: Autora.

De acordo com os dados coletados, constatamos que 11 dos(as) egressos(as) participantes da pesquisa afirmaram usar os conhecimentos adquiridos no PROEJA nas diversas esferas de suas vidas, não se limitando ao âmbito dos trabalhos que desempenham, mas na condução das demais ações no dia a dia, no controle das próprias finanças, nas relações com as pessoas e na forma de ver a si mesmos(as):

“Mudou. No meu modo de ser e de pensar também. Eu também tinha daqueles estigmas em questão do proeja como a gente tava falando, eu mudei totalmente, e também alguns aspectos procurei saber melhor, me envolver e ver mais o outro lado de outra pessoa, querendo ou não eu trabalho naquela área de gestão de pessoas, a gente lidar com pessoas totalmente diferentes, a gente procura se alinhar com aquelas pessoas”. (Eg 1)

“Eu queria muito ter arrumado um emprego nessa área, mas infelizmente eu não consegui, (...) hoje eu trabalho em casa dando aula de reforço pela manhã e pela tarde (...) Não tem ligação direta com o curso, mas ajudou a me organizar, e planejar as minhas atividades, essas coisas”. (Eg 3)

“Trabalho aqui na limpeza (...) sou de serviços gerais. Acho que não tem nada a ver com o curso em si, mas me ajudou assim na maneira de desenvolver mais e correr atrás do que eu quero sabe, esse emprego veio assim de repente e aí eu fiquei, mas com o curso eu poderia ter arrumado assim um outro (...) como eu era muito tímida eu tinha muita vergonha de falar (...) mas hoje eu sou mais desenrolada (...) eu já sei desenvolver um pouco, e tudo que eu aprendi no curso, porque eu era muito acanhada, e hoje eu já sinto que eu sou capaz sabe”. (Eg 6)

“Tô como zeladora. Acho que não tem muito a ver com os cursos do proeja, (...) acabo usando dos aprendizados do curso (...) administrar seu lar né, a primeira empresa que você precisa aprender a administrar é sua casa”. (Eg 8)

“Eu customizo tiaras pra cabelo e faço cabelos em minha casa e nas casas das pessoas. Acho que tem porque o que eu aprendi no curso tanto me ajudou no emprego que eu arrumei de carteira assinada por 4 anos (...) como me ajuda a organizar melhor o que eu ganho com os trabalhos que eu faço hoje”. “Mudou minha vida sim, tipo, porque eu me motivei mais, assim, eu consegui o que eu queria mais que era terminar os meus estudos no ensino médio e ainda tem um técnico né, que é importante também”. (Eg 9)

“Ajudou muito né, eu acho que sim. Talvez porque me deixou assim mais extrovertida, conversando mais (...) eu sei que posso dizer que foi muito bom ter essa experiência de fazer parte do PROEJA”. (Eg 10)

“Comecei a trabalhar logo em seguida. Então o curso contou bastante pra eu conseguir esse emprego (...) isso acrescentou bastante, tanto assim, como te falei, eu não queria mais estudar, e agora depois de ter feito esse curso eu quero estudar mais, quero crescer, e assim também, foi uma oportunidade pra mim, pode ser uma oportunidade pra os outros também né, que precisam (...) eu engravidei e parei de estudar e depois de anos voltei. A visão agora é outra né, ainda quero estudar mais ainda”. (Eg 12)

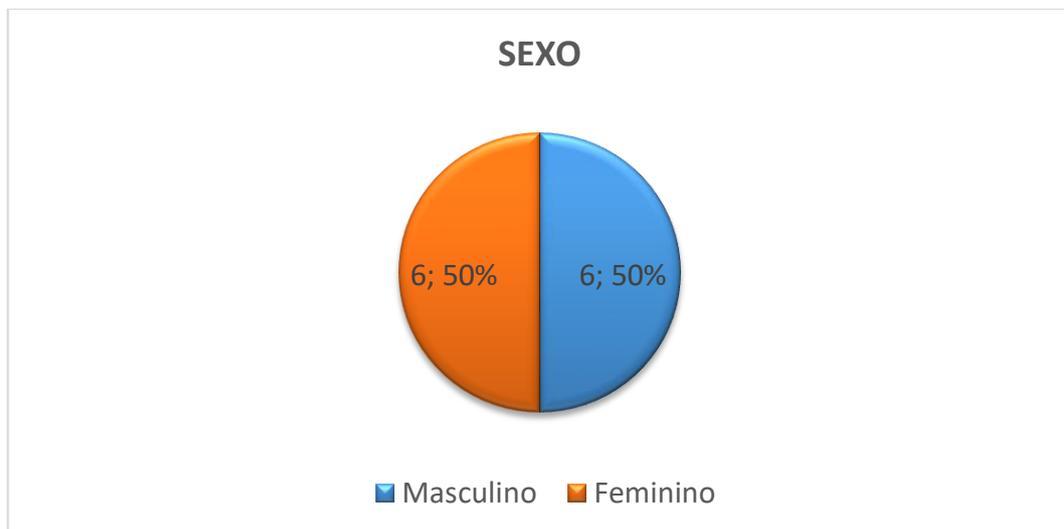
Do total de participantes, 6 afirmaram ter adquirido trabalho e renda como consequência do curso. 3 desses afirmaram terem emprego formal (Eg 6, Eg 9 e Eg 12) e 3 afirmaram trabalhar por conta própria com vendas e reforço escolar (Eg3, Eg 4 e Eg 10). Já com os(as) Eg 13 e Eg 15, constatamos que suas rendas não foram alteradas com a conclusão dos cursos e com a melhora no currículo. Apesar de ambos(as) afirmarem estar empregados, já possuíam os mesmos trabalhos durante os cursos, afirmando “acho que não porque a minha renda já era a mesma, o que mudou antes de eu concluir o curso, então não estava no meu currículo” (Eg 13) e “também já é o meu trabalho de sempre né” (Eg 15). Ambos(as) afirmaram usar os aprendizados adquiridos no PROEJA aperfeiçoando suas formas de atendimentos ao público.

## 7 ESTUDANTES EVADIDOS(AS): PERFIL, SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE SUAS AFIRMAÇÕES

Partindo-se da evidência do fenômeno da evasão, característica observada nas três turmas de PROEJA durante a realização das etapas da pesquisa, buscou-se com esse capítulo realizar uma exposição mais detalhada das informações resultantes das entrevistas com ex-alunos(as) do PROEJA que se evadiram durante o percurso acadêmico. Nesse sentido, apresentam-se aspectos que caracterizam as especificidades dos participantes, buscando compreender os elementos que permeiam a interrupção e o abandono dos cursos.

O arcabouço de informações fornecidas pelos(as) evadidos(as) foi submetido à organização, interpretação e descrição criteriosa, ressaltando aspectos intrínsecos às especificidades dos entrevistados, de modo que permitiu a elaboração e discussão dos gráficos apresentados:

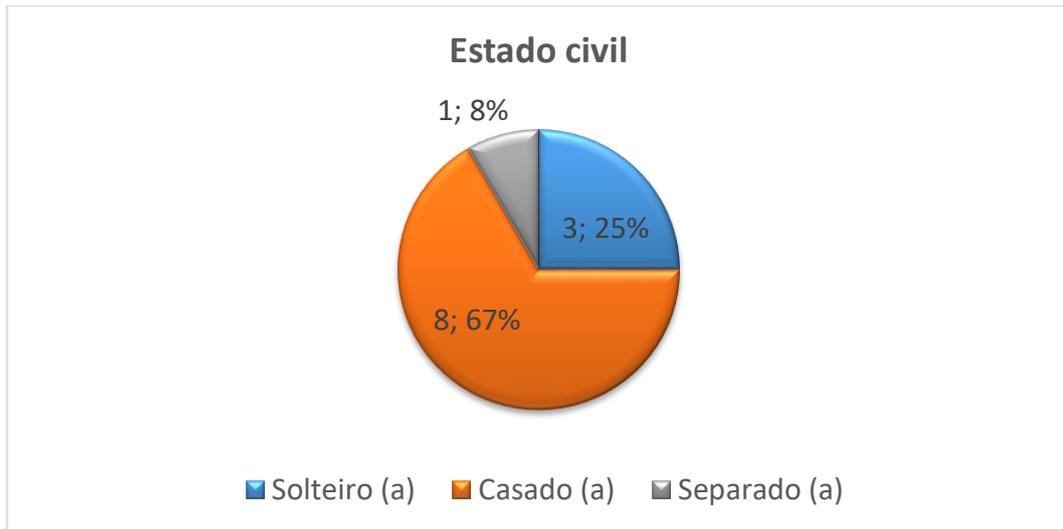
Gráfico 15 – Evadidos(as) entrevistados(as) quanto ao sexo



Fonte: Autora.

Nesta etapa da pesquisa empírica, contamos com a participação de 12 ex-alunos(as) que haviam interrompido o percurso acadêmico nos cursos do PROEJA no *campus* de Picos, dos quais 6 são homens e 6 são mulheres.

Gráfico 16 – Evadidos(as) entrevistados(as) quanto ao estado civil



Fonte: Autora

Do universo de entrevistados(as), constatamos a predominância de 8 pessoas casadas; dessas, 6 homens e 2 mulheres. Apenas 1 das evadidas é separada, e 3 mulheres são solteiras.

Gráfico 17 – Evadidos(as) entrevistados(as) quanto à presença de filhos



Fonte: Autora

Ao analisarmos os dados referentes sobre terem ou não filhos enquanto estudavam no PROEJA, identificamos um aspecto a ser considerado na identificação dos fatores que pode ter contribuído para evasão: 9 participantes já possuíam filhos; desses, 5 homens casados, 2 mulheres solteiras, 1 mulher casada e 1 mulher separada.

Gráfico 18 – Evadidos(as) entrevistados(as) quanto à situação ocupacional



Fonte: Autora.

Do universo de entrevistas com os(as) evadidos(as), 9 afirmaram trabalhar atualmente, sendo 6 homens e 3 mulheres. Constatamos que 6 homens e 1 mulher continuam com os mesmos tipos de trabalhos que exerciam antes de desistirem dos cursos, mas 1 mulher e 1 homem afirmaram terem se desligado de seus antigos empregos e se tornaram trabalhadores autônomos.

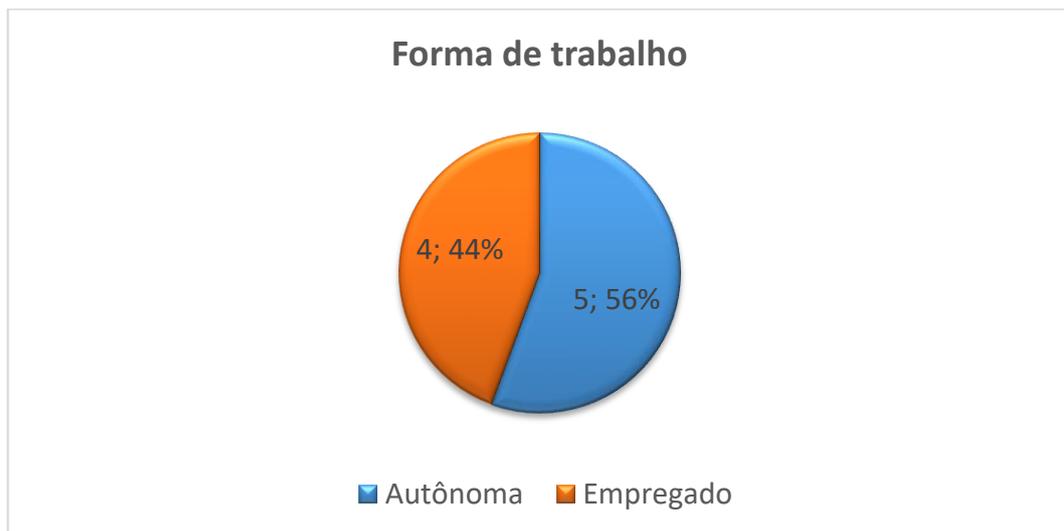
Gráfico 19 – Evadidos(as) entrevistados(as) quanto à relação da atividade de trabalho executada



Fonte: Autora.

Quando questionados(as) se as atividades de trabalho desenvolvidas possuem alguma relação com os cursos do PROEJA, embora tenham evadido, os 9 que disseram trabalhar também declararam ver relação entre os conhecimentos adquiridos e seus afazeres, reforçando que as razões para desistências não foram relacionadas a questões específicas dos cursos, mas a pessoais apresentadas nos itens seguintes.

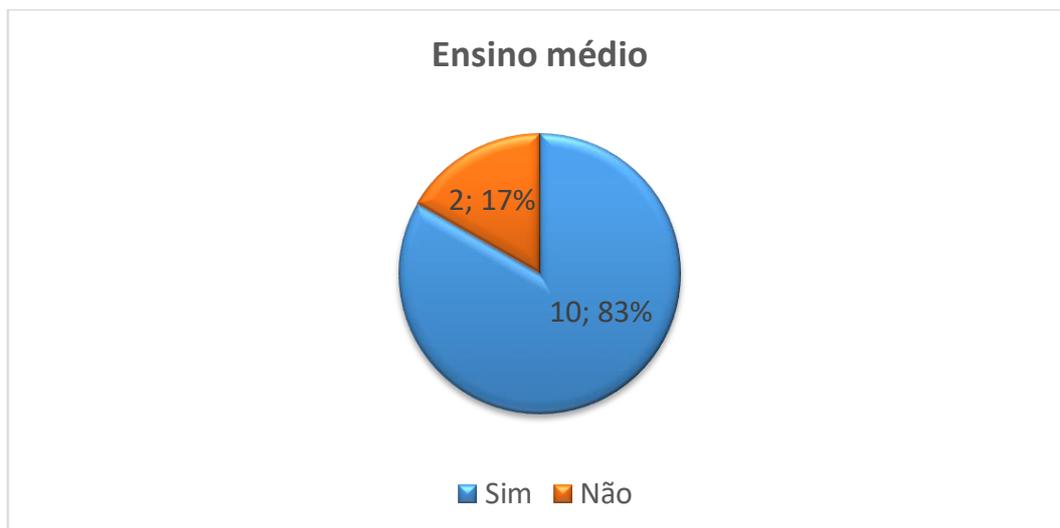
Gráfico 20 – Evadidos(as) entrevistados(as) quanto ao vínculo de trabalho



Fonte: Autora.

Com relação ao tipo de vínculo empregatício dos(as) estudantes evadidos(as), dos 9 que trabalham, constatamos que 3 são mulheres, em que 1 trabalha com vínculo empregatício formalizado e 2 de forma autônoma, a dependerem da complementação da renda pelo esposo ou por outros parentes como mãe e sogra. Outros 3 que trabalham com carteira assinada são homens. Os demais são 3 homens e trabalham de forma autônoma.

Gráfico 21 – Evadidos(as) entrevistados(as) quanto ao ensino médio



Fonte: Autora.

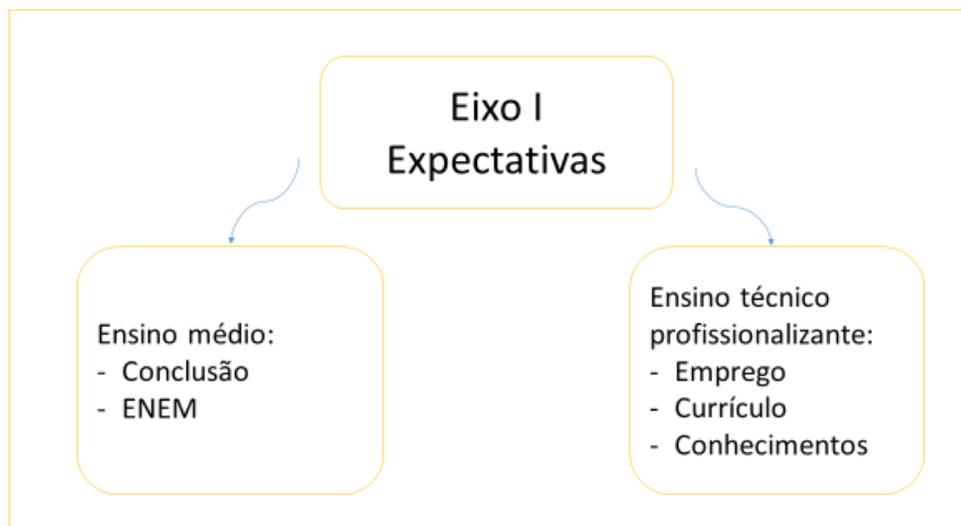
Do universo de entrevistados(as), 10 afirmaram já ter concluído o ensino médio antes do ingresso no PROEJA, especificamente 5 homens e 5 mulheres. Das mulheres, constatamos que uma já possuía ensino superior e pós-graduação. Os outros 2 evadidos(as) (1 homem e 1 mulher) afirmaram já ter concluído o ensino fundamental na época.

De posse do perfil dos estudantes evadidos do programa e com base nos conteúdos das entrevistas realizadas com esse segmento de participantes, foi construída a apresentação seguinte, por meio dos eixos de sentidos relacionados às em discussão, abordando os itens: expectativas com relação ao ingresso; Significados e sentidos; Dificuldades durante o percurso do curso; Motivações para evasão; e Resultados.

### 7.1 Expectativas com relação ao ingresso nos cursos

Para situarmos as informações pertencentes ao primeiro eixo, estabelecemos algumas questões relacionadas ao ingresso, sobretudo os conhecimentos que possuíam anteriormente sobre o PROEJA e como imaginavam que seria, com vistas a apreender suas expectativas iniciais sobre o programa. Concentramos as expectativas elencadas em dois blocos, de acordo com as expressões mais presentes nas afirmações dos participantes. Ressaltamos que um não exclui o outro, pois se apresentam interligados para alguns dos(as) evadidos(as). Na exposição, utilizamos a expressão abreviada Ev (estudantes evadidos) mantendo o anonimato dos entrevistados(as).

Figura 5 – Eixo de sentido (expectativas com relação ao ingresso no PROEJA)



Fonte: Autora.

Com base nas informações coletadas sobre as expectativas de ingresso no PROEJA, constatamos que as que mais se destacaram foram relacionadas ao ensino médio como possibilidade de adquirir sua conclusão. Outro anseio declarado foi a perspectiva de um ensino de qualidade para depois se submeter ao ENEM. Alguns(algumas) estudantes afirmaram o interesse na formação profissionalizante como possibilidade de emprego, melhora do currículo profissional e aquisição de mais conhecimentos.

Acerca disso, dos(as) 12 entrevistados(as), 2 afirmaram expectativas maiores relacionadas ao ensino médio, pois não o possuíam ao ingressarem no PROEJA. 2 com ensino médio concluído disseram ter interesse no PROEJA acreditando ser o ensino oferecido pelo IFPI mais aprofundado, aumentando suas chances de êxito ao se submeterem ao ENEM posteriormente.

Com relação às expectativas sobre a formação profissional, 7 participantes afirmaram apostar na aquisição de conhecimentos específicos da área técnica do programa, dos quais 3 com anseio em conseguir emprego após a formação e 1 pelo enriquecimento do currículo, de modo que o levasse a uma inserção qualificada no mercado de trabalho. Vejamos algumas afirmações:

“Vontade de me especializar em alguma coisa, a vontade de ser alguma coisa, ter um curso que me faça entrar em algum trabalho, arrumar um emprego, porque somente com um curso você tem direito a entrar em algum emprego”. (Ev 1)

“Oportunidade de voltar a estudar, fazer um curso, vou tá me aprimorando”. (Ev 2)

“Pra ter experiência profissional pra futuramente eu adquirir um trabalho, um emprego melhor”. (Ev 4)

“Só pra ter o curso técnico mesmo”. (Ev 5)

“Uma formação técnica porque eu acho que seria muito importante”. (Ev 6)

“Me interessei muito pensando no ensino do IFPI, pelos professores e pelo curso técnico em comércio né, então foi mais por isso, por conta de ser o IFPI, eu sabia que eu ia conseguir extrair muito dele”. (Ev 8)

“Foi pra ter mais conhecimento, eu fiquei curiosa pelo curso de comércio”. (Ev 10)

“Um curso que me acrescentaria muito aprendizado”. (Ev 11)

“Foram vários itens que me fizeram querer fazer esse curso. Eu já sou formada (...) eu já tinha minha pós-graduação, (...) eu fui interessada nas disciplinas específicas do técnico em comércio pra enriquecer o meu conhecimento (...) porque eu não pretendia ficar muito tempo só na área da educação em que me graduei não”. (Ev 12)

Conforme as informações coletadas, detectamos que as expectativas de ingresso dos evadidos eram bastante semelhantes. Considerando-se que, do universo de participantes, 10 (83,5%) se inscreveram no programa mesmo com o ensino médio completo, esses(as) mesmos(as) estudantes acreditaram que a passagem pelo programa traria benefícios para suas vidas, pois, por meio do aprendizado, poderiam chegar a alcançar melhores oportunidades de emprego e renda.

## **7.2 Significados e sentidos do PROEJA**

Para identificar os significados e os sentidos atribuídos pelos evadidos ao PROEJA, foram levantadas questões sobre como se sentiam ao fazerem parte do programa e da instituição de ensino IFPI, especialmente como se sentiam incluídos, que sentimentos essa experiência despertou em cada um deles e se repercutiu em suas vidas fora da instituição, considerando o tempo de permanência antes de se evadirem.

Figura 6 – Significados e sentidos do PROEJA



Fonte: Autora.

Conforme demonstrado acima e tomando como referência as informações dadas pelos(as) participantes, constatamos uma variedade de expressões que representam os significados e os sentidos dos evadidos sobre o PROEJA. Apenas 2 dos(as) estudantes evadidos(as) não usaram a expressão “incluído” quando questionados se se sentiam contemplados em suas especificidades, respondendo como “valorizado” (Ev 3) e “eu me sentia normal, igual aluno mesmo de outro curso” (Ev 9).

Os(as) demais, além de afirmarem se sentir incluídos(as), reforçaram uma avaliação positiva a partir de expressões de valorização e reconhecimento sobre a passagem pelo programa como algo a mais suas vidas; alguns(algumas) associaram às relações vivenciadas com outras pessoas; e outros a um despertar para outras possibilidades de estudos, como observamos a seguir:

“Eu aprendi bastante no proeja, (...) me sentia realizada, (...) Me sentia incluída, (...) Abri mais minha mente”. (Ev 1)

“O proeja é muito importante (...) legado, algo de bom com certeza tira, (...) uma estrutura fantástica (...) eu me senti privilegiado”. (Ev 2)

“Eu acho que ter estudado no IFPI me ajudou porque eu entrei (na universidade) quando eu tava lá né, então eu acho que me ajudou a ter mais dedicação”. (Ev 6)

“Me sentia incluída, me sentia bem, eu fiz muita amizade no proeja também”. (Ev 7)

“Ah, muito, é muito importante (...) abriu minha cabeça pra muita coisa”. “Ah, dava um orgulho, era muito bom. Sim, eu me sentia incluído, definitivamente”. (Ev 8)

“Me sentia incluída sim, própria aluna de lá”. “Ajudou de alguma forma porque eu conheci umas coisas que eu não conhecia”. (Ev 10)

“Foi muito bom pois aprendi muito”. “Sim, me sentia incluído. O ifpi e o curso foi muito acolhedor e ótimos profissionais”. “Me incentivou a querer continuar meus estudos”. (Ev 11)

Um das participantes que afirmou “me sentia incluída” (Ev 12), ao expressar que se sentia contemplada e acolhida, assim como a maioria, destacou também que em alguns momentos programa se sentia incomodada por acreditar não ser público do programa por já ter cursado ensino médio, ensino superior e até mesmo pós-graduação antes de ingressar no PROEJA, afirmando “eu me sentia incluída, mas às vezes eu ficava ali sentada no banquinho perto da sala e pensando ‘meu Deus o que é que eu tô fazendo aqui estudando tudo isso de novo” (Ev 12). Isso demonstra o conhecimento por parte de alguns ex-alunos(as) acerca do perfil de estudantes a quem o programa se destina.

### **7.3 Dificuldades encontradas durante o percurso no PROEJA**

Dentre as dificuldades encontradas durante o período em que estiveram no PROEJA, a que mais se destacou nas afirmações foi a necessidade de conciliar trabalho e estudos, informada por 6 dos(as) entrevistados(as) como fator motivador da evasão no programa. Desse total, 2 participantes afirmaram terem desistido por não conseguirem compatibilizar as atividades dos cursos com um negócio próprio:

“Dificuldades? Não sei se eu tive alguma porque eu tinha meu transporte, não trabalhava em loja, fixa assim, dificuldade mesmo assim, devido ao curso em si eu não achava difícil (...) Eu entrei em alguns negócios, resolvi realmente me tornar um empreendedor, surgiu uma oportunidade, eu achei que era um negócio de visão, que teria futuro, ..., após eu fazer esse negócio ele consumiu muito meu tempo”. (Ev 2)

“A principal dificuldade, que foi o motivo pelo qual eu saí, foi a questão de conciliar trabalho com estudo (...) Então a principal dificuldade era isso, eu realmente não tinha tempo pra nada, e muitas vezes eu não conseguia fazer trabalho de casa porque tinha que trabalhar”. “Saí justamente na época que eu comecei a montar meu negócio, eu comecei a trabalhar em casa, e não dava porque eu trabalhava de manhã e de tarde, e à noite eu precisei desse tempo pra me dedicar a uma segunda atividade, que hoje é minha principal atividade, então foi aí que eu parei”. (Ev 8)

Com base nas afirmações dos(as) demais, constatamos que, para a Ev 1, o maior empecilho foi conciliar trabalho e cuidados com os filhos, pois não tinha com quem deixá-los, além da dificuldade no aprendizado, afirmando “não tinha com quem deixar (os filhos), aí eu ficava na sala de aula com aquele medo de deixar duas crianças sozinha em casa, aí não aguentei

mais e desisti”. Complementa: “sempre tive dificuldade em entender, em aprender alguma coisa, em memorizar”.

Alguns(algumas) evadidos(as) afirmaram não terem tido ou não se recordam de nenhuma dificuldade com relação ao programa ou à instituição, como constatamos em suas afirmações:

“Praticamente eu não tive (...) por incrível que pareça eu não tive a dificuldade que eu achei que fosse ter”. (Ev 3)

“Não lembro de dificuldades porque lá a gente tinha janta, a gente podia ir pra lá e estudar na biblioteca, tinha médico (...) até no aprendizado eu desenvolvi melhor”. (Ev 6)

“Não tinha nenhuma dificuldade não, era normal”. (Ev 9)

“Não. Sobre fora pra tá lá, não”. (Ev 10)

“Não encontrei nenhuma dificuldade não, nem em aprendizagem, nem em relacionamento com colegas nem com professores”. (Ev 12)

Assim, constatamos por meio das afirmações que as motivações para evasão no PROEJA estão relacionadas a outros fatores apresentados e discutidos no eixo a seguir.

#### **7.4 Motivações para evasão no PROEJA**

Para a análise das motivações que levaram ex-alunos(as) do PROEJA a evadirem, contemplamos os seguintes fatores: socioeconômicos e familiares, institucionais e didático-pedagógicos.

##### *Fatores socioeconômicos e familiares*

De acordo com os dados das entrevistas, constatamos que 11 participantes afirmaram ter recebido apoio familiar no período em que estiveram no PROEJA para retornarem aos estudos. Apenas uma entrevistada (Ev 1) não teve apoio familiar, afirmando, inclusive, ter sido essa a sua maior motivação para desistência somada à dificuldade de conciliar trabalho, estudos e cuidados com filhos e família: “ninguém quis que eu estudasse (...). Eu fazia tudo antes de sair, deixava tudo feitinho ali só no jeito de ele dar pra os meninos, mas ninguém queria, nem ele queria que eu estudasse” (Ev 1). Constatamos que essa ex-aluna se separou durante o curso, dificultando ainda mais sua permanência, como se percebe a seguir:

“Eu já estava sozinha. Ele sempre mandava a pensão das crianças (silêncio). Pra mim foi por causa do trabalho, conciliar o trabalho e o lar porque eu deixava as crianças só e chegava cansada e às vezes nem tomava banho, só mudava de roupa, nem jantava e voltava para o ifpi, aí eu cheguei ao ponto de me cansar”. “Eu trabalhava no shopping de serviços gerais”. (Ev 1)

As motivações para evasão referentes a fatores socioeconômicos foram associadas à relação com o trabalho como fonte de renda e subsistência das famílias dos(as) entrevistados(as). Do total de participantes, 4 afirmaram ter desistido dos cursos por não conseguirem conciliar trabalho e estudos, pois chegavam atrasados(as) e perdiam a primeira aula. Inclusive, um(a) declarou que essa situação se agravou mais ainda após ter perdido seu transporte em assalto (Ev 5). Outro entrevistado afirmou ter mudado de cidade devido ao trabalho, impossibilitando-o de permanecer no PROEJA (Ev 11).

Os(as) demais entrevistados(as) afirmaram terem evadido devido a vários fatores, constantes nas afirmações:

“O que me motivou mesmo (...), foi não tá no curso (...) ficar só botando mais um curso, achei que eu tinha que mudar né, fazer um curso superior aí”. (Ev 3)

“Tirando o curso superior, nada me tiraria do proeja não”. (Ev 6)

“Fiz a prova de eletrotécnica e entrei, então desisti do proeja, porque nesse que tô agora é só técnico”. (Ev 7)

“A questão da gravidez mesmo”. (Ev 9)

“Só os estudos que ficou difícil de acompanhar nas duas escolas”. (Ev 10)

“Foram meus problemas pessoais de saúde, tinha que me cuidar e não dava pra conciliar com o curso naquele momento”. (Ev 12)

Constatamos uma variedade de motivações para evasão ligadas a questões sociais, econômicas e familiares dos participantes, subjetivas e com especificidades que só nos permite emitir conclusões que estejam dentro do leque de afirmações apresentadas.

#### *Fatores institucionais relacionados à evasão*

Com objetivo de compreender se algum aspecto institucional pode ter contribuído para evasão no PROEJA, as entrevistas abordaram questões envolvendo a estrutura do *campus* de Picos; os serviços ofertados e profissionais; como os entrevistados se sentiam em fazer parte da instituição, de forma que pudessem expor seus pontos de vista livremente.

Com base nos dados levantados, constatamos que 9 evadidos não se queixaram da instituição, e que os motivos para evasão de ambos foram decorrentes de questões subjetivas discutidas no item sobre as dificuldades no percurso do PROEJA.

Constatamos algumas afirmações positivas sobre o campus como “nota 10, pela estrutura”, “ambiente super agradável”, “tudo de qualidade” e “maravilhosa”. Um dos entrevistados afirmou que se sentia orgulhoso de usar a farda da instituição, enfatizando que se sentia “privilegiado”, e outro “sentia orgulho de estudar lá”.

Nas afirmações de 2 dos participantes constatamos críticas ao processo de formação das turmas, por inserirem pessoas que já haviam concluído o ensino médio, como eles mesmos, por exemplo. Neste sentido, constatamos que alguns dos participantes que já o possuíam estavam há anos fora da escola, exemplos: Ev 1 de 12 a 14 anos, e Ev 9 há 9 anos, o que dificultou bastante o aprendizado de conhecimentos novos, comprometendo a permanência deles, e até mesmo sendo motivo de desânimo para os que ficaram. Vejamos as afirmações:

“Eu acho que tem pontos positivos e negativos no tipo de ingresso, né, é porque fica sempre aquela pergunta assim: ah, o curso começou acho que com 40 alunos, se formou menos da metade, sei lá 30% do curso conseguiu se formar”. (Ev 2)

“Uma coisa que deixou a desejar foi isso, porque a turma desistiu muito porque acredito que entrou muita gente que eu acho que também não tinha muito, dizer assim, capacidade de acompanhar, não entrou pessoas de um nível só, entrou de nível diferente”. (Ev 5)

Em entrevista com um(a) ex-aluno(a) com necessidades específicas constatamos receio ao ingressar no IFPI pelas limitações físicas, haja vista sua condição de cadeirante. Porém, afirmou não ter sido essa ressalva a razão de ter desistido do curso, mas pelo fato de não ter se dedicado o suficiente, obtendo faltas e notas baixas. O(a) mesmo(a) aluno(a) afirmou que as melhorias físicas no campus relacionadas à acessibilidade foram resultado também de suas reivindicações em sua passagem pelo programa.

#### *Fatores didático-pedagógicos relacionados à evasão*

No que se refere aos processos que envolvem as experiências em salas de aula do PROEJA e sua influência na evasão do programa, 10 participantes afirmaram não ter esse aspecto, nenhuma relação com suas desistências. Alguns entrevistados(as) declararam gostar da dinâmica de trabalho de alguns(algumas) professores(as) e ressaltaram a flexibilidade e

sensibilidade com que eram tratadas as especificidades dos alunos, como observamos nas seguintes afirmações:

“Sempre eles procuravam ajudar a gente, quando a gente estava com notas baixas, faziam trabalho pra ajudar nas notas”. (Ev 1)

“Tinha esse apoio do pessoal da turma e de professores de sempre conversar com a gente quando alguém começava a se afastar do curso”. (Ev 5)

“Eles gostavam bastante de fazer seminários, apresentações, provas, trabalhos em grupos pra ajudar aos alunos, assim, tipo, pra se soltarem mais, pra quando chegar no futuro acharem um emprego que ajudasse. Eu gostava da forma como eles ensinavam”. (Ev 7)

“Sempre gostei muito, achava eles muito flexíveis, entendiam a nossa parte assim, de uns terem família, terem trabalho, uns tinham filhos e tudo, eles sempre enxergavam o lado do aluno também, e em relação ao método de ensino eu percebi que lá eles eram muito bons porque passavam um assunto mais complicado de maneira que todos entendiam, por exemplo o pessoal mais velho, que tinha mais dificuldade em estudar, conseguiam acompanhar até as aulas de inglês, então eu achei excelente a metodologia”. (Ev 8)

“Eles passavam de toda maneira possível de a gente achar bom, de a gente conseguir, era slides, provas escritas, provas práticas, explicações no quadro, de várias formas (...) eles conversavam muito (...) se eles viam que a gente não entendia eles tentavam outra vez, achava eles flexíveis”. (Ev 10)

Com base nos dados coletados, constatamos insatisfação por parte de alguns estudantes entrevistados sobre as atitudes de um(a) dos(as) professores(as) em sala de aula, que para eles demonstrava desrespeito com o público do programa. 2 participantes enfatizaram a questão da qualidade do ensino da instituição, destacando as demais turmas do campus, o que não compreendiam porque quando se tratava de PROEJA para eles havia uma diferenciação na condução, como se não fossem capazes de acompanhar o mesmo tipo de ensino. Segue as afirmações:

“Você sabe que muita gente fala do proeja, fala assim da EJA, eu acho que é por causa dos professores, eles não querem botar um professor de qualidade no EJA, no proeja, mas não é não olha, tem muito professores aqui bons né (...) Eu acho que isso é uma besteira, sair de uma turma que não é proeja e ir pra uma turma que é proeja, que diferença, só porque são cursos diferentes, proeja, o nome tá dizendo né, e aí, eles tinham muitos aqui que tinham esse preconceito, achavam que desvalorizavam. E os alunos do proeja soube disso aí (...) tem professor aqui que acham que é desvalorizar se dessem aula pro proeja, eu achava isso aí uma coisa muito, achava que desmotivava os alunos do proeja (...) “Tem professor que eu achei que precisava melhorar um pouco né, na dinâmica da aula e tudo, tem professor que queria dar aula com celular né, aí eu já achava esquisito, (...) eu acho que muitos professores quando iam dar aula pra o proeja eles iam com um pouco de relaxo né. ... as últimas aulas era que era terrível”. (Ev 3)

“Só teve um professor que eu não gostava, esse a turma toda reclamava porque ele tratava a gente como se fôssemos analfabetos, ele não dava aula em si e depois a gente descobriu que ele dizia que se fosse dar aula direito pra gente nenhum aluno passava. Ele só botava vídeos bestas, como se a gente não tivesse capacidade de aprender os

conteúdos e desenvolver através das aulas, ele pedia uma atividade tipo resumo sobre os vídeos e ficava por isso. (Ev 12)

Questionados(as) se havia conflitos nas relações em sala de aula, um(a) dos(as) participantes afirmou que: “conflito houve né, alguns momentos de conflito até porque sempre tem algum aluno assim que é mais complicado, que faz alguma brincadeira fora de horário, então sempre é normal haver algum tipo de conflito” (Ev 8). Alguns(algumas) afirmaram que as divergências eram mais presentes entre alunos: “entre os alunos tinha de vez em quando” (Ev 5) e “agora entre os alunos (risos), de vez em quando tinha um atritozinho por causa dos grupos” (Ev 10). Houve também quem justificasse da seguinte forma: “todos os puxões de orelha que foram dados lá foram merecidos, eu achei foi pouco (risos)” (Ev 2), ao se referir a reprovações de professor(a) com aluno(a).

### 7.5 Resultados para os(as) evadidos(as)

Os resultados do PROEJA para os(as) evadidos(as) foram elaborados com base nos dados coletados em entrevistas. Abordaram-se aspectos relacionados à situação de trabalho dos(as) participantes, especificando-se, no caso dos que afirmaram trabalhar atualmente, a relação das atividades com a área dos cursos, ainda que não tenham concluído, as expectativas e perspectivas futuras.

Na tabela a seguir, discriminamos a situação trabalhista de cada participante e o tipo de trabalho desenvolvido, conforme suas afirmações.

Tabela 4 – Síntese de situações ocupacionais dos(as) evadidos(as) do PROEJA

Situação trabalhista	Função	Quantidade	Sujeitos
<b>Não trabalha: 3</b>		3	Ev 1, Ev 9 e Ev 10
<b>Empregado(a): 4</b>	Clínica veterinária	1	Ev 2
	Comércio	2	Ev 4 e Ev 11
	Padaria/pizzaria	1	Ev 6
<b>Autônomo(a): 6</b>	Músico	1	Ev 2
	Informática	1	Ev 1
	Motorista de aplicativo	1	Ev 5
	Eletrônica	1	Ev 7

	Marketing	1	Ev 8
	Bolos e doces	1	Ev 12

Fonte: Autora.

Do universo de entrevistados(as), 3 afirmaram não trabalhar atualmente. São mulheres, com filhos, respectivamente, uma separada, uma solteira e outra casada. As duas primeiras desistiram do PROEJA pela incompatibilidade com os cuidados com os filhos e a última por ter optado pelo ensino médio em outra instituição sem formação técnica.

Conforme análise dos dados, constatamos que um dos participantes desempenha dois trabalhos: um autonomamente, como músico, e outro formalmente, em uma clínica veterinária. Questionado se as atividades de trabalho têm relação com os aprendizados obtidos enquanto esteve no curso, afirmou: “eu usei várias técnicas que aprendi” referindo-se ao atendimento aos clientes. Ainda disse que “ainda dá pra colocar mais coisa em prática”, acreditando ser possível se desenvolver mais.

Além disso, questionados(as) se o aprendizado adquirido enquanto estiveram nos cursos trouxe melhoria para suas vidas e de que forma, todos(as) afirmaram que sim. Com base nas afirmações, identificamos a presença dos seguintes aspectos:

- 1 – Planejamento e organização: 3 afirmações (Ev 1, Ev 2 e Ev 12);
- 2 – Atendimento ao público: 3 afirmações (Ev 2, Ev 6 e Ev 8);
- 3 – Timidez e ansiedade: 2 afirmações (Ev 3 e Ev 7);
- 4 – Relacionamento com outras pessoas: 2 afirmações (Ev 5 e Ev 8);
- 5 – Persistência, motivação e força de vontade: 1 afirmação (Ev 4);
- 6 – Aprendizado: 1 afirmação (Ev 11).

De acordo com as afirmações de 9 entrevistados(as), algumas sugestões ao programa foram elencadas como estratégias de melhorias nos resultados, de forma a repercutir no índice de evasão. Desse universo, 2 afirmaram que a seleção do público para o programa deveria ser mais rígida, complexa e com realização e provas, tornando possível identificar o perfil que mais se adequasse às áreas dos cursos. Outro(a) entrevistado(a) afirmou que essa mesma ação poderia dificultar o acesso de alguns, mas acredita que daria mais chances ao programa em si, sobretudo de ter ao final de cada curso pessoas mais qualificadas a exercerem a formação pela qual foram preparados.

Dentre as sugestões de melhorias ao programa, 2 entrevistados(as) afirmaram haver a necessidade de mais diálogo entre a coordenação do PROEJA e os(as) alunos(as), de modo a melhor contemplá-los em suas especificidades, compreendendo que muitos(as) deles(as) eram responsáveis por suas famílias; outros(as) iam do trabalho direto para as aulas, chegando atrasados(as), cansados(as) e, às vezes, com fome. Outro(a) participante defendeu a redução da carga horária dos cursos e que os trabalhos fossem realizados somente em horários de aulas, já que muitos deles não tinham tempo de fazê-los em casa devido às demais obrigações diárias com trabalho e família.

Os(as) demais entrevistados(as) sugeriram que houvesse mais disponibilidade do serviço de psicologia no turno da noite, para que o público do PROEJA pudesse acessá-lo, como também a realização de atividades, por exemplo, palestras motivacionais e dinâmicas, “visto que o curto tempo do curso e a maioria trabalha nos outros turnos sem poder participar de algo fora da sala de aula” (Ev 11). Ademais, propuseram um maior acompanhamento do aprendizado dos(as) alunos(as) pela equipe do programa, inclusive um(a) entrevistado(a) citou a prática de seminários como uma estratégia que poderia contribuir para que os(as) alunos(as) estudassem e pesquisassem mais, e não apenas nas avaliações individuais.

## 8 O PROEJA SOB O OLHAR DOS(AS) PROFISSIONAIS DO IFPI

Para construção do presente capítulo, utilizamos dados coletados em entrevistas com profissionais que atuaram nos cursos do PROEJA, compondo a amostra com: professores(as)-coordenadores(as) de cursos, profissionais da coordenação pedagógica do campus e diretor geral, também pedagogo e com atuação junto ao programa. Ao todo foram entrevistados cinco profissionais, escolhidos(as) pela capacidade de fornecer informações relevantes em virtude da posição ocupada na gestão do programa, objeto desta pesquisa.

As entrevistas tiveram enfoque nos seguintes aspectos: surgimento do programa no campus, visando a recolher informações técnicas sobre o seu processo de implantação; expectativas e significados do programa para os(as) profissionais entrevistados(as), dificuldades identificadas na execução dos cursos e estratégias de enfrentamento e de continuidade; motivações para permanência ou evasão de alunos(as); e, finalmente, o que os(as) consideram como resultado.

### 8.1 Surgimento do PROEJA no campus de Picos para os(as) profissionais

Um total de quatro participantes, ao serem indagados(as) sobre os conhecimentos acerca do surgimento e implantação do PROEJA no campus de Picos, afirmaram que o programa está ligado diretamente a uma instituição legal, que determinou que fosse ofertado um percentual de vagas para a modalidade de educação de jovens e adultos, conforme o quantitativo de vagas ofertadas para as demais formas de ensino na instituição.

Um dos entrevistados, na função de coordenador, afirmou ter entrado em contato com o PROEJA em 2013, ano em que o programa já estava em execução, durante o processo de seleção para formação da TURMA II<sup>25</sup>, em que tomou conhecimento de seu funcionamento. Ao atuar como professor(a) e como coordenador(a) (de 2019 a 2021), afirmou que sua instituição foi por meio de uma Portaria, não a identificando, atribuindo sua implementação a uma responsabilidade de se “agregar ao instituto os PROEJAS, essa educação de jovens profissionalizante” (Pr 1), como o definiu.

Uma das entrevistadas também afirmou ter iniciado sua atuação junto ao PROEJA no campus de Picos nas atividades da TURMA II como professora. Sobre a origem do programa,

---

<sup>25</sup> **Turma I** - ensino médio integrado ao técnico em Manutenção e Operação de Microcomputadores (2009-2011), **Turma II** - ensino médio integrado ao técnico em Informática (2014-2016) e **Turma III** - ensino médio integrado ao técnico em Comércio (2017-2019).

afirmou ter sido instituído por instrumento legal, também não se recordando qual a legislação, mas destacou saber que foi por meio dessa legislação que os IF's ficaram obrigados a ofertar uma quantidade de vagas correspondentes a um percentual das que são ofertadas para os demais cursos.

Dois dos(as) participantes afirmaram ter participado ativamente da elaboração do projeto político-pedagógico do curso da TURMA III do PROEJA, em 2016, para execução de 2017 a 2019, tratando-se, segundo eles(as), da maior experiência de envolvimento do campus com relação ao programa, sobretudo de aceitação da direção e de alguns colegas profissionais. Ressaltaram também que, apesar de poucos os mobilizados, abraçaram a causa do PROEJA e tentaram organizar, com base nas experiências com as turmas anteriores, a escolha da área técnica mediante consulta pública junto à comunidade e à organização do projeto político-pedagógico e das ementas das disciplinas do curso técnico em Comércio do PROEJA.

Outro entrevistado, pedagogo, na função de diretor geral durante a realização das entrevistas, mencionou o Decreto nº 5.840, de 2006<sup>26</sup>, como legislação do PROEJA nos IF's e afirmou ser por meio desse documento a determinação de 10% das vagas do IFPI, campus de Picos, para atender ao público do programa, ressaltando que “esse percentual na verdade nenhum campus conseguia alcançar, sempre o campus teve uma preocupação de atender, sempre a gente mantinha uma turma de proeja” (Pr 3). O mesmo entrevistado também declarou positivamente a formação da TURMA III, referindo-se tanto à mobilização de alguns dos envolvidos como à forte relação da área do curso com o mercado de trabalho no município.

Um(a) dos(as) participantes afirmou não ver a instituição do PROEJA no campus apenas como uma determinação legal a ser cumprida, pois, tomando como base a sua experiência junto às turmas do programa, consegue vê-lo como de extrema relevância social, especialmente para a instituição, conforme sua afirmação: “não foi apenas pela determinação legal, mas pela relevância social que tem” (Pr 3). Ademais, nas afirmações de uma pedagoga entrevistada o PROEJA teve sua instituição associada às determinações da LDB, uma vez que o programa surge como “programa de inclusão que vem da própria regulamentação educacional, e a escola do IFPI, como é um instituto federal de educação e tecnologia, de ensino técnico, teve que absorver” (Pr 4). Como os(as) demais participantes, a profissional trouxe uma visão do programa como dever legal, isto é, de não partir da comunidade a demanda por tais cursos, mas de uma determinação institucional ligada a interesses do sistema educacional.

---

<sup>26</sup> Ver detalhes do Decreto nº 5.840, de 2006, na página 17.

Apesar disso, constatamos que apenas um(a) dos(as) participantes, uma técnica em assuntos educacionais, afirmou não ter nenhum conhecimento sobre a origem do PROEJA no campus de Picos, com a justificativa da pequena passagem pelo programa ao acompanhar a TURMA II, aproximando-se mais dos(as) estudantes(as), sem se envolver com os processos de formação das turmas.

Logo, tomando como base as afirmações desses(as) participantes e relacionando-as aos dados constantes em documentos oficiais e registros institucionais que tratam do surgimento do PROEJA no IFPI, e mais especificamente no *campus* de Picos, constatamos que existe uma correlação entre ambas, apesar de a maioria não ter se recordado durante as entrevistas da legislação específica que trata da implantação do PROEJA nos IF's, qual seja o Decreto que marca a sua instituição, o nº 5.840, de 2006. Sobre isso, consideramos pertinente destacar que o referido Decreto especifica e qualifica a atenção à formação profissional técnica de nível médio nos IF's, possibilitando a educação de jovens e adultos. Isso já era constante na LDB, Lei nº 9.394, de 1996, mas, junto com o Parecer CNE/CEB nº 01/2000, que organizou a oferta nessa modalidade de ensino por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, teve sua aplicabilidade dentro das IF's reforçada na sua lei de criação, Lei nº 11. 892, de 2008, em cujos objetivos traz como público de suas ações o da educação de jovens e adultos.

## **8.2 Expectativas e significados criados em torno do PROEJA na visão dos(as) profissionais**

Ao serem indagados(as) sobre as expectativas e significados sobre o PROEJA, um(a) dos(as) entrevistados(as) afirmou ver o programa como resgate social, “oportunidade que o governo dá a esse público que não teve a seu tempo essa possibilidade” (Pr 1), uma vez que os(as) alunos(as), muitas vezes, precisam se dedicar primeiro ao trabalho como meio de sustento para si e para suas famílias. Além disso, afirmou que o projeto é rico e bonito, pois é pensado exclusivamente para um grupo específico de pessoas; logo, conforme o(a) entrevistado(a), não há justificativa para que haja estigma com relação ao programa.

Nas afirmações de outro(a) participante, constatamos uma visão não muito otimista, haja vista acreditar que, com a pandemia de COVID-19, ainda é cedo para se pensar em perspectivas para o PROEJA: “eu não vejo muita expectativa de formação de turma do proeja”. Conforme o(a) profissional, o ensino remoto adotado no contexto de pandemia, desde 2020, é inacessível a esse público: “essa modalidade à distância, remota como a gente vem tendo, ela por si só já é excludente”, e defende que “o público do proeja é na maioria de pessoas que estão há muito

tempo fora da sala de aula, o pouco que eles ainda dominam é o caderno e a caneta (...), eles não dominam muito essa tecnologia” (Pr 2).

Um(a) terceiro(a) entrevistado afirmou acreditar que o PROEJA deve ser visto por todos os envolvidos por meio das potencialidades que possui, sobretudo a ação de fazer com que os(as) alunos(as) acreditem em si mesmos e se sintam capazes. Ademais, ao acreditar na continuidade do projeto, sugere que sua oferta seja feita a partir da análise das necessidades do público, com discussões e reflexões que possam superar as dificuldades enfrentadas nas turmas anteriores. Por fim, considera que tanto o êxito como a evasão podem estar relacionados ao programa e às subjetividades dos(as) participantes.

Quanto aos relatos de um(a) quarto(a) participante, também constatamos expectativas positivas, sobretudo a sugestão de que o programa seja direcionado, de fato, ao público que não pôde cursar o ensino médio completo, além de que o PROEJA seja bem assistido pela instituição por meio da oferta de ensino de qualidade, de modo a qualificar os participantes profissionalmente. Com base nas afirmações de dois(duas) dos(as) participantes, também constatamos expectativas de continuidade do programa. O(a) primeiro(a), uma mulher, declarou “que ele seja bem assistido, que ele realmente proporcione às pessoas uma educação e qualificação de qualidade” (Pr 4). Enquanto o(a) segundo(a), uma mulher, afirmou: “as expectativas são boas dentro das limitações deles” (Pr 5), ressaltando a necessidade de que sejam consideradas as dificuldades dos(as) alunos(as) por se tratar de um público diferenciado e por isso “de alguma forma eles têm a aprendizagem deles do modo deles” (Pr 5), isto é, que sejam consideradas as formas de aprender e de saber de cada um(a) dos(as) estudantes.

Sobre a proposta do programa de dar oportunidade de participação efetiva aos(às) estudantes nos processos de inclusão social, na sua leitura de mundo, na compreensão das relações de trabalho e no acesso aos saberes sistematizados, constatamos que os(as) entrevistados(as) acreditam que tanto o PROEJA como a o IFPI contemplam esses objetivos. Acerca disso, um(a) dos(as) profissionais entrevistados(as) explicitou a ideia de resgate social, educacional, profissional etc. como possibilidade de inserção do público nas relações sociais com seus pares e com o mundo do trabalho onde alguns já se encontravam inseridos. Defendeu também a visão dos(as) participantes como sujeitos inseridos na sala de aula e na instituição, em uma realidade que até então não pertenciam, por isso a probabilidade de proporcionar, de forma diferenciada e proporcionada pela experiência no PROEJA, amadurecimento, compreensão e entendimento do mundo a sua volta e de si mesmos:

“O proeja ele corta a grade das disciplinas fundamentais pela metade (...), o objetivo não é mais trazer uma formação como uma formação do ensino médio, mas que traga pra ele todos os conhecimentos necessários que ele vai desenvolver sua carreira, entender esse mundo diferente, (...) teve pessoas lá que entraram e, trabalharam no comércio a vida toda, e no fim do curso já estavam pensando em abrir sua MEI, a micro empresa individual, então eles mudam não só psicologicamente, mas eles amadurecem essa ideia de que eles podem ser empreendedores, de que hoje eles detém conhecimento, então isso não traz só a questão do resgate educacional, mas também profissional, pra vida, pra vida financeira (...), o objetivo é trazer o aluno, formar ele numa área e jogar ele no mercado de trabalho, então na minha visão contempla muito bem todas esses pontos, esses aspectos”. (Pr 1)

Outra entrevistada considera que o PROEJA atende ao proposto em sua normativa, haja vista que, a partir do momento em que pelo menos um dos sujeitos atendidos tenha sido capaz de obter êxito ao final do curso, desenvolvendo sua capacidade de ver o mundo e se enxergar nele como sujeito de perspectivas, isso já caracteriza para ela como êxito do programa. Porém, acredita haver uma grande distância entre o que está na legislação e a sua execução, ressaltando ser o seu texto “uma ideia genial (...) a teoria é belíssima”, apesar de faltar condições ideais para a prática.

“Digamos que seja né, porque já tem a iniciativa, já tem as turmas, tem aquelas pessoas que se dedicam, que vão atrás e que lutam, né, e se engajam mesmo no projeto, e você pode ver que dentro de uma turma de 40 você consegue ver 1 ou 2 alunos que eles realmente conseguiram entender a ideia do programa, e ter aquela mudança na vida, eu não falo entender em ficar só na sala e olhando pra o professor, mas aquela mudança na própria vida, e não tô me referindo à mudança de ter uma realidade diferente em casa, mas mudança de pensamento, de visão mesmo de mundo, digamos que eles sejam alcançados em parte por alguns dos sujeitos”. (Pr 2)

Os objetivos do PROEJA, conforme um(a) dos(as) colaboradores(as), uma mulher, são “nobres”, mas com limitações na sua prática. Ademais, disse que os resultados, por menores que sejam, devem ser valorizados, pois o êxito de um(a) aluno(a) deve ser visto como êxito da instituição e da sociedade, assim como cada fracasso também é de responsabilidade da instituição. Isso mostra que, com relação àquele sujeito, o programa não conseguiu atingir seu objetivo, uma vez que inseriu, porém não proporcionou a sua formação profissional e preparação para dar continuidade em outros níveis de estudos:

“Então a gente vê que os objetivos do programa são nobres, embora não se possa atender a tudo, formar por exemplo uma turma de 40 alunos, é um grande desafio, entrar com 30 ou 40 alunos e sair com êxito da turma toda, lógico que a instituição deve lutar por isso né, mas eu acredito que mesmo que a gente não consiga essa façanha de reduzir a evasão 80 a 70%, mas se a instituição formou pelo menos 70% da turma já faz uma grande diferença pras pessoas e pra sociedade como um todo, então eu acredito que as instituições devem se esforçar nesse sentido”. (Pr 3)

Apesar disso, a entrevistada declara que o programa possui uma visão mais ampla de que o conjunto, instituição e profissionais, e todas as ações que os envolvem atuam na direção do alcance dos objetivos do PROEJA. Para ela, o programa reflete a fragilidade da educação brasileira, relacionando-a às necessidades da vida de jovens e adultos que interromperam os estudos, em sua maioria, pela necessidade de se dedicar a algum trabalho para prover a sua subsistência e/ou de sua família:

“Eu acredito que na educação, nas aulas que os professores dão, também quando eles estão realmente ali pra exercer seu papel profissional, nos projetos que a instituição oferece pra esses jovens e adultos, a questão também que os coordenadores procuram fazer uma conexão desses alunos com o mercado de trabalho, com os comércios de Picos, por exemplo eu via quando professor ‘C’, que é administrador, ele procurava esse contato pra que eles pudessem ser inseridos no mercado de trabalho. Eu acho que a escola como um todo, na medida que oferece o auxílio pra o aluno, sei que é algo simbólico, mas já é uma grande ajuda pra eles, também é uma forma de promover essa situação para que eles possam permanecer na escola, concluir seus estudos. Acho que a questão de ter uma biblioteca também que eles possam ter acesso, ao setor de saúde também, tudo isso vai favorecer pra que o programa consiga atingir seus objetivos”. (Pr 4)

Uma última entrevistada afirmou que os objetivos do PROEJA são atendidos no campus Picos em 50% por cento. Além disso, defendeu uma ideia do programa não limitada apenas à promoção da inserção dos(as) participantes no mercado de trabalho, já que muitos(as) deles(as) já trabalhavam durante os cursos, mas também à promoção pessoal como aprendizagem para a vida:

“Eu acho que assim muito pela ação de cada professor, e também por nós da pedagogia de acompanhar esses alunos, de ver a necessidade de cada um deles, de, eu não digo de diminuir o nível de conhecimento, mas de colocar esse nível de conhecimento de uma forma que eles possam entender, porque assim a metodologia com eles é diferenciada, eles são um público que a maioria já fez ensino médio, se não todos, então eles estão lá mesmo pela questão técnica, (...) a gente sabe que alguns estavam mesmo pela bolsa, infelizmente (...), eles não iam sempre, iam uns dias sim e outros não, mas mesmo assim aqueles que permaneceram até o final, os que concluíram eles tinham o objetivo mesmo, porque eles estavam lá porque eles queriam aprender alguma coisa nova da parte técnica e levar isso pra vida deles, pra um trabalho que eles já tenham ou mesmo na família deles, uma aprendizagem pra eles e a gente fica feliz quando eles conseguem esses objetivos deles”. (Pr 5)

Portanto, observa-se nas afirmações anteriores que o PROEJA é visto não apenas como programa de formação profissional voltado à inserção no mercado de trabalho daqueles(as) que conseguiram concluir os cursos, mas vai além disso à medida que os aprendizados e as vivências não se limitam aos vistos em sala de aula por meio das disciplinas etc., como os(as) colaboradores(as) acreditam. Ou seja, o programa também influencia as vivências e comportamentos pessoais dos(as) estudantes, tanto com suas famílias como em comunidade.

### 8.3 Dificuldades de implementação e execução do Projeto

De acordo com os dados das entrevistas, verificamos que a principal dificuldade enfrentada na implantação do projeto foi a aceitação de alguns(algumas) professores(as), movidos(as) pela falta de formação profissional para lidar com o público do programa ou por não valorizarem a modalidade de ensino. Inclusive, o PROEJA era visto por alguns(algumas) como desperdício e desvalorização profissional.

Essa dificuldade foi afirmada por três dos(as) participantes. Um(a) deles(as), em 2019, na função de coordenadora do PROEJA, teve experiência tanto na elaboração do PPC do curso como na lotação de professores(as). A partir disso, reconheceu ter sido um processo de difícil execução dada a resistência de alguns(algumas) colegas. Apesar de sensível às situações, afirmou ser necessário e importante escutar as questões dos(as) docentes também na hora das lotações:

“Mas eu me coloco, por exemplo, também na situação do professor, é, um professor do instituto ele é BPT né, educação básica, técnica e profissional (...), são níveis diferentes de ensino, pra gente tá nivelando a aula, é muita coisa na cabeça da gente, então nesse sentido eu entendo a dificuldade do professor né, quando ele fala isso. Agora quando professor fala que é uma estruição eu não consigo compreender nesse sentido, porque eu acho que ele está menosprezando ou diminuindo, o curso e o público, por todas as suas anuências né, porque o aluno não sabe ler e escrever, porque eu não tenho condições de fazer um trabalho mais elaborado, porque eu não consigo artigos pra publicar com aqueles alunos porque eles não têm capacidades mínimas e isso termina prejudicando meu currículo”. (Pr 2)

Outra dificuldade afirmada nos relatos foi sobre a indisponibilidade de laboratórios para aulas práticas, fazendo com que professores(as) e alunos(as) se adaptassem às condições ao utilizarem materiais pessoais como aparelhos celulares. Diante desse obstáculo, um(a) entrevistado(a) declarou ser a favor de um auxílio estudantil maior que os R\$ 100,00, porque, assim, também daria condições de inserção a pessoas de bairros mais distantes, já que a maioria dos(as) estudantes que concluíram os cursos até então era de bairros próximos ao campus de Picos.

Além disso, dois(duas) dos(as) entrevistados(as) afirmaram que, por vezes, a metodologia utilizada em sala de aula era ultrapassada e tradicional, de modo a não atender às especificidades do público. Com isso, defendem metodologias mais atrativas, proporcionando mais envolvimento e participação dos(as) alunos(as), que já chegam na escola cansados do dia de trabalho ou dos cuidados no âmbito familiar.

#### 8.4 Fatores de motivação da permanência dos(as) alunos(as)

Conforme os relatos dos(as) entrevistados(as), identificamos alguns aspectos motivadores da permanência dos(as) alunos(as) nos cursos do PROEJA, dentre os quais o auxílio financeiro, citado pelos(as) 5 participantes, isto é, uma ajuda concedida aos(as) estudantes no valor de R\$ 100, 00 mensais, contribuindo para as despesas com deslocamento, reprodução de material didático, consumo na lanchonete do campus ou mesmo único meio de suprir suas necessidades. Um(a) dos(as) entrevistados(as) afirmou ter tido conhecimento das fragilidades de alguns(algumas) estudantes, sobretudo mulheres, mães e com filhos pequenos, exemplificando com a seguinte situação:

“Teve algumas senhoras casadas que eu me aproximava pra ter um diálogo mais próximo, (...) elas alegavam um lar difícil de se viver, uma criação para os filhos difícil demais, então tinha que trabalhar, tinha que vender alguma coisa pra complementar renda, tinha que cuidar dos filhos, mandando algumas vezes pra casa de um, pra casa de outro, quando chegava em casa o marido não era muito participante, gerava muito mais problemas do que se não tivesse morando lá. Então esses fatores, agregados à condição financeira deles, porque eles ganham a vida deles é assim, (...) então uma renda ali de R\$ 100,00 já melhora bastante, mas o grande problema como eu expliquei é justamente (...) a questão do lar e a financeira também. A questão do lar é bem difícil”. (Pr 1)

Os 5 profissionais afirmaram também que a instituição, quanto à infraestrutura e aos serviços oferecidos aos(as) estudantes, contribuiu para a permanência dos(as) que conseguiram concluir os cursos. Nesse sentido, todos(as) enfatizaram ser o IFPI uma instituição completa, ao compararem às demais instituições de educação, públicas e particulares do município, porém sem deixarem de pontuar dificuldades enfrentadas no percurso das atividades do programa. Vejamos algumas afirmações:

“Em termos de instituição eu acho que o IFPI é uma instituição que oferece muitas possibilidades e condições pra o aluno. Se você for olhar as escolas públicas da cidade, nenhuma tem uma estrutura assim, nem nas particulares têm essa estrutura que o IFPI tem de acolher os nossos alunos, de dar condições pra eles estudarem. Eu acho que poderia ser melhor, sempre pode, mas dentro da realidade local eu acho que ela já oferece uma estrutura mínima de condições pra o aluno estudar e permanecer”. (Pr 2)

“A questão mesma que a gente já falou do auxílio, sobre a estrutura física da escola, dos profissionais que a escola oferece, tanto a estrutura física, financeira como a humana, esses três fatores podem fazer com que os alunos permaneçam”. (Pr 4)

Alguns destacaram as atitudes de alguns(algumas) colegas professores(as) como essenciais para a permanência dos(as) estudantes, tanto com relação às estratégias utilizadas em salas de aulas como à forma de tornar os conhecimentos das disciplinas mais acessíveis,

incentivando-os e os aconselhando diante de algum sinal de desistência iminente. Podemos constatar nas declarações a seguir:

“Eu acho que o fato dos professores, da abordagem de alguns, a professora ‘B’ mesmo, eles adoravam, se você perguntar eles são apaixonados por ela, porque ela tinha esse manuseio né, o professor ‘A’ também, eles são apaixonados, eles tinham esse cuidado” (Pr 2)

“A gente via quando professores e servidores têm um acolhimento para com eles, faz com que eles permaneçam, porque a gente tá ali e eu ouvi aluno dizer queria desistir, mas dizia ‘professor tal me falou tal coisa e eu mudei de ideia porque eu não quero mais desistir porque ele me motivou e disse que era muito importante pra mim’, então o acolhimento dos profissionais que estão com eles, a estrutura física da escola também faz com que o ambiente seja agradável, a escola tem ar condicionado, tem biblioteca, tem setor de saúde, tem refeitório, então isso tudo faz com que eles permaneçam” (Pr 4)

### **8.5 Fatores que contribuíram para a evasão dos(as) alunos(as)**

No que se refere aos fatores que contribuíram para a evasão no PROEJA, uma das afirmações ressaltadas pelos(as) 5 entrevistados(as) foi a falta de capacitação profissional continuada para os(as) profissionais que trabalham com a modalidade, haja vista considerarem ser uma demanda diferenciada e complexa, implicando formação adequada. Contudo, todos(as) os(as) participantes afirmaram não terem recebido e não terem conhecimento de nenhuma preparação nesse sentido. Um exemplo:

“Acho sim que teve uma falha nessa questão mesmo, de uma capacitação, uma formação continuada, porque muitos desses professores, são professores de uma área técnica que não tem nenhuma formação em licenciatura, formação humana, e aí faltou muito isso, eu acho que os institutos nesse caso pecaram nessa questão (...) de capacitação mesmo pra todos os profissionais envolvidos com o programa, toda equipe multidisciplinar que trabalha com o proeja”. (Pr 4)

Conseqüentemente, os(as) profissionais destacaram a adversidade em adequar as estratégias de ensino utilizadas com as demais modalidades existentes na instituição (ensino médio regular, superior e técnico) ao público do PROEJA. Logo, a falta de preparo somada à resistência e à inflexibilidade de alguns(algumas) professores(as) implicou consideravelmente a desistência de alguns(algumas) estudantes por não conseguirem alcançar o nível de ensino esperado ou devido às notas baixas etc.

Entretanto, dois(duas) dos(as) entrevistados(as) afirmaram que a evasão estava mais relacionada a questões subjetivas dos(as) alunos(as). Um(a) deles(as) afirmou tratar-se de um público que se desmotiva fácil devido aos vários problemas que possuem, por isso defendeu a

importância de ter o serviço de psicologia no turno da noite como apoio e orientação aos(as) estudantes, de modo a contribuir para diminuir a evasão no programa. Conforme o(a) outro(a) entrevistado(a), a evasão “se dá muito pelas situações deles, você percebe muitos que não tiveram condição de prosseguir porque não tinha com quem deixar os filhos, ou porque arrumaram um emprego” (Pr 2). Exemplifica por meio do relato da situação de duas alunas que evadiram para trabalhar à noite em um shopping: “que entre a estudar e trabalhar, elas precisavam mais do trabalho, e eu não tiro a razão delas não” (Pr 2).

Outros(as) dois(duas) participantes explicaram a evasão associando-a às dificuldades dos(as) estudantes com algumas disciplinas específicas das áreas técnicas somadas às notas baixas e a não assiduidade nas aulas, consequência também da não identificação com o curso. Outro(a) entrevistado(a) afirmou haver relação direta entre a evasão e o papel do(a) professor(a), uma vez que este é uma peça-chave na promoção da permanência dos(as) estudantes; por conseguinte, esses(as) profissionais devem ser norteador(as) e mediador(as) durante e após a conclusão do curso, de maneira a situá-los(as) em direção à continuidade dos estudos com o ensino superior ou em direção ao mercado de trabalho.

## **8.6 Resultados alcançados pelo programa**

Absorver a demanda de oferta de PROEJA pelo campus de Picos foi um desafio abraçado por poucos desde a sua implementação, conforme afirmações de alguns(algumas) dos(as) profissionais que colaboraram com a pesquisa, haja vista a resistência de alguns(algumas) diante da determinação legal, presente no Decreto nº 5.840, de 2006, e reafirmada na lei de criação dos IF's, Lei nº 11.892, de 2008, em que explicita uma formação profissional qualificada direcionada ao público da educação de jovens e adultos. Dito isso, no presente item apresentamos os resultados alcançados pelo programa, na concepção dos(as) profissionais entrevistados(as), sintetizados segundo a disposição das afirmações dos(as) participantes, considerando os aspectos positivos e os negativos seguidos da tentativa de relacioná-los com os objetivos e metas estabelecidos na legislação. Por fim, há as sugestões dos participantes para as próximas turmas.

### *Resultados positivos e negativos*

Um(a) dos(as) participantes, cujas afirmações foram permeadas de entusiasmo e sensibilidade com relação ao PROEJA, destacou como aspecto positivo o fato de ser um

“programa ímpar” e “bonito”, merecendo um olhar especial por diferir das demais modalidades de ensino, sobretudo pela possibilidade de promoção do que chamou de “resgate social”. Afirmou também ser “super colaborativos” (Pr 1) o apoio e incentivo dado ao programa pela direção geral, coordenação pedagógica e assistência estudantil, refletindo-os positivamente.

Nas afirmações de um(a) segundo(a) participante, constatamos como aspecto positivo o fato de ser o IFPI uma instituição de qualidade com condições de ensino que possibilite aos(as) alunos(as) do PROEJA uma mudança de vida. Ademais, acrescentou a importância do programa “por ter um olhar diferenciado pra essa população que foi marginalizada a vida inteira pela educação” (Pr 2).

Ainda na linha das afirmações que ressaltaram os aspectos positivos do programa, um(a) dos(as) colaboradores(as) afirmou “eu não consigo ver aspectos negativos”, embora considere alguns entraves na execução devido às posturas adotadas por alguns profissionais: “não consigo ver pontos negativos com a oferta, eu consigo ver com relação a algumas posturas que são adotadas, que são passíveis de correção” (Pr 3). Apesar disso, afirmou ser possível reverter tais situações, pois acredita ser fundamental a postura do educador no processo de aprendizagem. Por fim, declara que os resultados do PROEJA não devem ser reduzidos apenas relacionando quantitativamente ex-alunos(as) que conseguiram ser inseridos(as) no mercado de trabalho<sup>27</sup>, uma vez que já é vencedor(a) todo(a) e qualquer aluno(a) que consiga concluir o curso, diante de todas as dificuldades e limitações vivenciadas.

Outro(a) participante argumentou positivamente sobre a existência e continuidade do PROEJA, descrevendo-o como proposta de inclusão social e educacional, já que há intenção de inclusão dos “que estão fora da escola, que não tiveram acesso à escola, isso justifica, isso é magnífico, essa questão de dar àquele que não teve no seu período acesso a algo que pode melhorar sua vida” (Pr 4). Isso, pois o(a) profissional defende e acredita na educação e no potencial que ela tem de melhoria de vida das pessoas, citando sua experiência pessoal como exemplo:

“É nesse sentido que eu vejo de ter um proeja no campus de Picos, pra incluir essas pessoas, que elas possam ter cada vez mais e mais acesso a conhecimento, a educação, aos direitos que elas têm, porque elas têm direitos e muitas vezes ela não sabe, porque ela não estuda, então mais dificuldade ainda ela vai ter pra reconhecer esses direitos, a gente sabe quanta gente deixa de conquistar algo porque não sabe nem o direito que tem, e a escola e o proeja pra mim faz isso pras pessoas, traz elas pra dentro da vida social de forma digna, de forma que elas possam garantir os direitos delas, de forma que elas possam ser cidadãs, é isso que eu vejo”. (Pr 4)

---

<sup>27</sup> O entrevistado Pr 3, na função de diretor geral na etapa empírica da pesquisa, afirmou não terem dados estatísticos de quantas pessoas, dentre as que concluíram o PROEJA, conseguiram trabalho após a formação.

Outro aspecto positivo afirmado nas entrevistas foi a satisfação percebida ao final de cada curso pelos(as) estudantes que conseguiram concluir. Para um(a) dos(as) entrevistados(as), essa satisfação de alguns, independentemente da quantidade de concluintes, por si só já justifica a continuidade do programa: “o que justificaria seria mesmo assim o brilho no olho dos que conseguiram terminar, que foram poucos, mas você vê que eles conseguiram alcançar os objetivos deles” (Pr 5).

Com relação aos aspectos negativos destacados pelos(as) entrevistados(as), três dos(as) participantes declararam que a falta de empatia e de interesse por parte de alguns(algumas) colegas que atuavam no programa, principalmente a partir de posturas repulsivas a respeito dos interesses dos(as) alunos(as), contribuiu para a sua desmotivação. Esse fator somado às demais dificuldades que cada um(a) deles(as) já possuíam colaboraram para a evasão.

Ainda nesse sentido, outro(a) participante reforçou a questão “desse (não) reconhecimento por parte de alguns professores”, relacionando a “essa falta de empatia” para com o público do programa. Sendo assim, conforme o(a) mesmo(a) entrevistado(as), é “complicado não olhar o aluno pela necessidade dele, é muito complexo ali o público, cada vez que você se aprofunda, que conhece um pouco a realidade deles, você vê que sua vida é boa” (Pr 1), ressaltando a negatividades desses aspectos, o que repercute nos resultados do PROEJA.

Ademais, a forma como o programa foi implementado na instituição foi destacada por um(a) dos(as) participantes da pesquisa como negativa por acreditar que, a partir do momento que um programa é imposto verticalmente, sem que haja uma preparação horizontalizada dos profissionais envolvidos, os resultados tendem a ser negativos. Logo, conforme o(a) entrevistado(a): “eu vejo mais como um cumprimento de tabela”, ao referir-se à determinação legal, pois “só o fato de a instituição já ser obrigada a ofertar proeja já é um ponto negativo”, ressaltando como falha da instituição a não preparação adequada do corpo profissional para lidar com um público tão diferenciado:

“Eles do proeja é uma necessidade que eles têm muito grande, a de aprendizagem, igual à da aluna na visão, eles não têm a maioria deles, você tá em sala de aula, eles não sabem ler e escrever, a maioria não sabe, eles decodificam códigos, mas se você passar um texto de um parágrafo pra eles lerem e quando terminar você perguntar, eles não sabem dizer, isso pra mim é analfabetismo, não é só decodificar o texto que é alfabetizado. Então a instituição não foi preparada, por mais que ela tenha recursos, e isso dificulta o processo, e os resultados disso a gente vê neles, no resultado final, então eu acho que eles continuam sendo os mais prejudicados”. (Pr 2)

Por fim, um dos aspectos negativos afirmado por membro da coordenação pedagógica, identificado como um entrave, foi a questão das desistências no PROEJA, de não serem formalizadas nem justificadas pelos(as) estudantes, dificultando o trabalho da equipe em criar estratégias que pudessem contribuir para o resgate dos que estavam prestes a evadir. A partir das declarações, foi possível observar que, mesmo quando a equipe responsável tentava contato com os(as) que se ausentavam dos cursos por um tempo, na tentativa de resgatá-los(as), poucos(as) davam algum retorno.

Com base nas afirmações dos(as) participantes, sobretudo por meio das concepções que trouxeram para a pesquisa como resultados positivos e negativos alcançados pelo PROEJA, no *campus* de Picos, buscamos fazer um paralelo entre os objetivos e metas estabelecidos na legislação do programa como fundamento para as percepções explicitadas. Sendo assim, verificamos, a partir das declarações, que o que a instituição espera do programa e dos(as) estudantes por ele contemplados(as) é de que saiam aptos(as) a atuar no mercado de trabalho, com a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, de modo a serem capazes também de racionalizar esses conhecimentos para os demais âmbitos de suas vidas, seja na família, seja na comunidade.

Nessa perspectiva, compreendemos que essa ideia geral vai ao encontro do estabelecido como objetivo do PROEJA no Documento Base (BRASIL, 2007, p. 36), ao explicitar a garantia de emprego, melhoria material da vida e o conseqüente enriquecimento cultural, social, histórico e laboral que o ambiente escolar proporciona. Contudo, ao levar em conta os percalços afirmados nas entrevistas, as dificuldades enfrentadas na execução do programa perpassam por questões de formação profissional e humana que, de certa forma, impossibilitam que as heterogeneidades do público do PROEJA sejam consideradas e pensadas de forma adequada, distanciando cada vez mais o alcance dos seus objetivos.

Evidenciamos também que pensar o PROEJA no *campus* de Picos de acordo com a meta estabelecida pelo Decreto de sua criação, nº 5.840 de 2006, que estabelece que a instituição deve ofertar no mínimo 10% das vagas de ingresso ao público da educação de jovens e adultos, torna-se cada vez mais distante, pois, além da dificuldade identificada nas afirmações dos(as) participantes acerca da formação das turmas, a maioria dos(as) que chegavam a se matricular e a cursar, embora não concluísse, estava fora do perfil de formação adequado para o PROEJA de nível médio, qual seja o de não ter cursado ou não concluído o ensino médio.

Dessa forma, fica clara a dificuldade dos(as) participantes da pesquisa em detalhar resultados de um programa cuja meta de atendimento não é alcançada desde a formação das turmas. Apesar disso, a conclusão dos cursos pelos(as) alunos(as) e a sua inserção no mercado

de trabalho, demonstrado em números nos perfis de egressos(as)<sup>28</sup> e de evadidos(as)<sup>29</sup>, mesmo não sendo estabelecidas como metas a serem alcançadas, podem ser e são vistas positivamente por parte do público como sucesso e ganho pessoal, social e educacional.

### *Sugestões para continuidade do PROEJA*

Todos(as) os(as) entrevistados(as) sugeriram proposições, a partir das quais constatamos algumas semelhanças diretamente relacionadas com o que eles acreditam que possa impactar tanto positivamente (permanência) como negativamente (evasão), dependendo da forma e intenção com que sejam executadas. Desse modo, os(as) cinco participantes sugeriram que houvesse capacitação, formação qualificada e continuada para professores(as) que atuam no PROEJA, antes de iniciarem as suas atividades. Um(a) deles(as) afirmou que essa preparação deveria vir de cima, hierarquicamente, garantindo melhores condições de trabalho e disponibilizando material adequado para as atividades, a fim de dar “uma nova roupagem ao programa” (Pr 3). Do total de entrevistados(as), três afirmaram que, além dos(as) professores(as), os(as) demais profissionais participantes do PROEJA deveriam ser capacitados(as).

Além disso, os(as) entrevistados(as) defendem que, com mais acolhimento ao público e com professores(as) melhor selecionados(as), aplicando metodologias mais práticas e adequadas ao perfil dos(as) estudantes, é possível ter melhores resultados, como disse o Pr 2: “se a gente conseguisse melhorar mais o envolvimento e o aprendizado deles, isso diminuiria a evasão né”. Um(a) dos(as) participantes foi além, afirmando que o nivelamento de conhecimentos dos ingressantes “seria muito bom porque ia ambientalizar antes mesmo de chegar em sala de aula”, já que, assim, aumentaria as chances de êxito. Afirmou também que, para melhorar o envolvimento de alunos e alunas, é necessária a integração de rotinas entre cursos afins, como informática e administração, no entanto, “essa integração nunca foi feita por falta de recursos, mas ela tem que existir porque nós vamos conseguir aproximar mais o nosso aluno da vivência real, da prática profissional aqui fora” (Pr 1).

Diante do exposto, constatamos que as sugestões dos(as) entrevistados(as) foram elaboradas com vistas a uma melhor preparação do corpo de profissionais que atua com o

---

<sup>28</sup> Sobre a situação de trabalho dos 12 egressos(as) entrevistados(as), 06 afirmaram terem conseguido trabalho e renda após a formação.

<sup>29</sup> Sobre a situação de trabalho dos 16 evadidos entrevistados, 09 afirmaram estar trabalhando na época das entrevistas, e destes 07 mantiveram os mesmos trabalhos que exerciam antes de evadirem dos cursos.

PROEJA, de modo a dar maior atenção ao conhecimento das especificidades e complexidades do público, desde a formação das turmas. Com essas estratégias, conforme os(as) participantes(as), é possível promover maior envolvimento e sentimento de pertença nos(as) estudantes e, conseqüentemente, diminuir os índices de evasão.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao perpassar todo o processo de pesquisa, nesta etapa final, apresentamos reflexões que foram possíveis de alcançar acerca do PROEJA no IFPI, *campus* de Picos, sem ter a pretensão de esgotar as possibilidades de compreensão sobre o objeto de estudo. Essas reflexões foram construídas a partir do perfil socioeconômico dos(as) estudantes que ingressaram nos cursos do PROEJA, a partir de entrevistas realizadas com ex-alunos(as), e do olhar dos(as) profissionais que participaram do programa. Para isso, consideramos constantemente o objetivo geral da pesquisa, “compreender se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, no *campus* de Picos, atende ao princípio de inclusão educacional dos sujeitos do programa”, e os específicos: apresentar o PROEJA e seus resultados no *campus* de Picos; identificar os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos do PROEJA a respeito do seu caráter de inclusão; e analisar as práticas de democratização do acesso e permanência dos(as) alunos(as) do PROEJA, no *campus* de Picos, tomando como norte a questão: “até que ponto o PROEJA, programa de inclusão educacional, inclui os seus sujeitos, sob os seus respectivos pontos de vista?”.

A partir do perfil socioeconômico dos(as) ingressantes, constatamos que o público atendido pelo PROEJA, no marco temporal analisado, é predominantemente formado por pessoas que já possuíam o ensino médio completo antes do ingresso no programa. Tal constatação nos leva a afirmar, com relação a esse aspecto, que o PROEJA aplicado no *campus* Picos distancia-se dos critérios legais de acesso para o público almejado, a saber: de que sejam atendidas pessoas provenientes do ensino fundamental ou que não tenham concluído o ensino médio e que não tiveram como dar continuidade às etapas escolares seguintes. Esse aspecto foi ressaltado por colocar em questão um dos propósitos do programa, constatado não apenas nos documentos consultados e analisados quantitativamente, como também nas entrevistas com os(as) participantes, o que pode servir de base para indagações posteriores sobre a qualidade do ensino médio cursado anteriormente por esse perfil de alunos(as) que têm procurado o PROEJA.

Constatamos também que as pessoas incluídas no PROEJA são as mesmas que finalizaram o ensino médio em anos anteriores, a partir de outras modalidades, mas que, por determinados fatores como qualidade do ensino, formação técnica profissionalizante e variedade de serviços profissionais ofertados dentro da IF, acabaram se submetendo a mais três anos de cursos de ensino médio por meio do PROEJA. Isso, para terem acesso a tudo o que, conforme os(as) próprios(as) participantes, implica ser estudante de um *campus* de IFPI,

representando a busca e a esperança de alcançar melhores oportunidades de emprego a partir da aquisição de conhecimentos. Ou seja, o programa se tornou atrativo para os jovens e adultos que já possuíam o ensino médio completo por oferecer outros benefícios, por exemplo, formação profissional e tecnológica, visto por eles como um diferencial, sem se importarem em repetir o ensino médio, uma vez que é mais uma oportunidade de aperfeiçoarem os conhecimentos e o currículo.

Com relação à concepção de inclusão educacional que permeia o universo dos(as) participantes das entrevistas, constatamos semelhanças entre as afirmações, tanto dos(as) ex-alunos(as) como dos(as) profissionais, associando a ideia de inclusão ao simples fato de possibilitar a inserção nos cursos sem se ater a aspectos mais profundos do ser incluído em uma política educacional. Apesar de a relação entre inclusão e oportunidade de acesso ter sido presente nas afirmações de alguns(algumas) profissionais entrevistados(as), no sentido da importância do programa para o público, verificamos a ausência de compreensão do sentido do PROEJA devido à falta de profundidade acerca de aspectos que regem a existência e o funcionamento do programa. Alguns(algumas) participantes demonstraram conhecimento desses aspectos de forma abstrata, sem demonstrar aprofundamento teórico que leve a uma concepção capaz de abarcar os(as) estudantes em sua inteireza e complexidade.

Evidenciamos, por meio das afirmações dos(as) participantes, a valorização quanto à passagem pelo programa. Ou seja, o PROEJA guarda importância não somente pelos conhecimentos teóricos promovidos, mas também pelas vivências, pelas trocas de experiências e pelas amizades construídas entre os(as) alunos(as) e os professores, aspectos não contemplados nos documentos oficiais.

No que se refere à assistência estudantil concedida aos(às) estudantes, tanto na forma de serviços ofertados como no caso específico do auxílio financeiro de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, a partir das entrevistas com ex-alunos(as), entre egressos(as) e evadidos(as), observou-se que ela foi essencialmente importante para a permanência dos(as) estudantes nos cursos durante o percurso acadêmico. Inclusive, em algumas situações a ajuda financeira foi a única fonte de renda naquele período específico do curso.

Com relação ao fenômeno da evasão, bastante presente no PROEJA, constatamos, com base nas entrevistas, que o acesso à instituição de ensino por si só não garante a conclusão e a inserção no mercado de trabalho em sua totalidade, mesmo quando garantida a qualidade no ensino, como defendida pelos(as) participantes com relação ao IFPI. Assim como a simples materialização de conteúdos de forma distanciada da realidade dos(as) estudantes, sem que haja diálogo com suas vivências fora da sala de aula, não garante a permanência nem o sucesso

dos(as) discentes; pelo contrário, repercute diretamente no nível de participação e interesse nas aulas e demais atividades relacionadas aos cursos.

As limitações do PROEJA observadas durante a pesquisa demonstram a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a forma como a experiência proporcionada pelo programa afeta a vida dos(as) participantes durante e após a formação nos cursos, apesar da evasão considerável. Isso, porque mais de 50% dos(as) ex-alunos(as) evadidos(as) possuem trabalhos e utilizam dos conhecimentos adquiridos nos cursos em suas atividades, inclusive em outras áreas de suas vidas. Esse dado reflete à efetividade da certificação do PROEJA, uma vez que, no caso dos(as) que não concluíram os cursos, a situação de empregabilidade não foi comprometida.

Com base nisso, é essencial destacar que a oferta do PROEJA na Rede Federal de Educação, assim como ensino médio e de educação profissional, apresenta-se como uma estratégia de combate às formas de exclusão social e educacional que foram historicamente perversas no Brasil, especialmente no que se refere às políticas educacionais. Especificamente, a instrumentalização do IFPI como materializador da proposta de integração entre educação profissional e educação básica de nível médio a jovens e adultos que estavam fora da escola, a fim de que possam concluir seus estudos, pode ser considerada uma forma de reconhecimento, pelo Estado, da importância dessa aproximação para a formação desses sujeitos na direção da inclusão educacional.

Esse reconhecimento manifesta-se na concretização dos preceitos do programa, cuja proposta se expressa em oportunidades de participação efetiva aos(às) estudantes nos processos de inclusão social, a partir de sua leitura de mundo, compreensão das relações de trabalho e acesso aos saberes sistematizados, que, na percepção dos entrevistados, aparecem contemplados tanto em relação ao PROEJA quanto em relação ao IFPI como instituição de ensino. No entanto, na prática as ações iniciais do programa, especialmente nos processos de seleção para compor as turmas, divergem do proposto, haja vista a preocupação evidente de que sejam formadas turmas em cumprimento a uma determinação legal, embora não contemple especificamente o perfil para ingresso no PROEJA de ensino médio, o que fez com que ingressasse pessoas com nível de escolaridade acima do exigido.

Com base nas entrevistas com profissionais, percebemos que houve grande mobilização em divulgar a proposta do programa, especialmente a escolha do tipo de curso técnico a ser ofertado na forma integrada ao médio, como no caso do curso de Comércio (2017-2019), a partir da sondagem na comunidade acerca do tipo de formação técnica que seria mais atraente e que pudesse atender à necessidade de qualificação dos indivíduos. No entanto, isso não

garantiu que o êxito e a evasão no programa fossem tão diferentes do percebido nas turmas anteriores, que tiveram menos envolvimento e mobilização da equipe de trabalho.

Somado a esse aspecto, observamos, a partir das entrevistas, que o programa apresenta dificuldades que entravam a sua realização de forma mais efetiva, dentre elas a resistência e a incredulidade por parte de alguns(algumas) profissionais em participar do PROEJA, o que, segundo os(as) mesmos(as) participantes, estão relacionadas à falta de formação específica para atuarem com o seu público específico. Além disso, constatamos que as percepções dos(as) entrevistados(as) são múltiplas e diversificadas; algumas se encontram mais e outras se contradizem. No entanto, é consenso entre os(as) participantes que o aprendizado vai além dos conhecimentos teóricos e profissionais vistos na sala de aula devido ao fato de o relacionarem às vivências com as pessoas, principalmente a forma como essas vivências repercutem no dia a dia dos(as) estudantes com seus familiares, com a comunidade e com as pessoas dos locais onde trabalham.

Constatamos nas análises também que os(as) estudantes se sentiram atraídos(as) a cursarem o PROEJA no IFPI devido ao fato de ser uma instituição de referência no ensino de qualidade no município de Picos, ofertando serviços, cursos, projetos e programas que ultrapassam o ensino de sala de aula. Entretanto, é imprescindível que haja estratégias específicas para esse público que não teve oportunidade de continuar suas trajetórias escolares em idade regular. Logo, ao se pensar na integração educacional, é essencial pensar também nos sujeitos com o intuito de desenvolvê-los criticamente como seres capazes de serem protagonistas de suas próprias vidas. Para isso, deve haver ações que contemplem o desenvolvimento humano e a participação social, tão claramente destacados nas legislações das políticas educacionais.

Portanto, é preciso atentar-se ao que é proposto historicamente no PROEJA e à realidade dada e estabelecida na instituição, no caso a IFPI – campus Picos, a partir de documentos que, muitas vezes, impõem medidas e execuções dos projetos sem considerar propostas de formação profissional aos(às) que trabalham com a demanda, além de mecanismos didáticos e pedagógicos necessários para uma efetiva implementação como também para o que for estabelecido, avaliado e aperfeiçoado no decorrer dos anos. Apesar dessas limitações e fragilidades constatadas, defendemos que tais aspectos devam ser considerados como desafios, isto é, como elementos a serem melhorados no programa, no sentido de proporcionar uma nova estrutura, afim de que o PROEJA, de fato, retome o seu sentido e objetivos para o qual foi pensado e proposto na legislação, que é a proposta de reinserção educacional, de inclusão, de

resgate social dessas pessoas, de modo a terem oportunidade de retorno e conclusão dos percursos académicos.

## REFERÊNCIAS

ANALFABETISMO no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 27 set. 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei 9.394/96**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. **Parecer CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. Brasília, DF: Casa Civil, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Brasil Alfabetizado**. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/brasil-alfabetizado>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Plano Plurianual 2004-2007**: projeto de lei. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2003. Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/planejamento/menu-plano-plurianual/ppa-2004-2007/>. Acesso em: 27 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, DF: Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho em 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm). Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. **PROEJA**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação profissional técnica de nível médio / ensino médio. Documento Base. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da redação original da LDB, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/30000-uncategorised/67731-leis-legislacao-e-atos-normativos-setec>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: <http://www.ifpi.edu.br/pdi/pdi-2020-2024/legislacao>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução CEB 3/2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. **Parecer CEB 7/2010**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC; Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica - Períodos Letivos 2009 e 2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/21519-analise-de-indicadores>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **DATASUS**: Tecnologia da Informação a Serviço do SUS. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/cnv/poppi.def>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Portaria SETEC/MEC nº 39/2013**, de 22 de novembro de 2013. Institui Grupo de Trabalho sobre evasão, retenção e conclusão. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2013.

BRASIL. **Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36471>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Todos pela Educação; Editora Moderna, 2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario\\_21final.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf). Acesso em: 02 fev. 2022.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Os três ciclos da sociedade e do estado. **Perspectivas**, São Paulo, v. 41, p. 193-208, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/5625>. Acesso em: 26 mai. 2022.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília, DF: ANDIFES/SESU/MEC, 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/diplomacao-retencao-e-evasao-nos-cursos-de-graduacao-em-instituicoes-de-ensino-superior-publicas/>. Acesso em: 10 out. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P. **Sistemas de ensino e sistemas de pensamento**. In: BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2007.

CARVALHO, C. H. A. de. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?** 2011. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CARVALHO, J. M. D. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, 2003, p. 221-236. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 30 mai. 2022.

CIAVATTA, M. A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da educação profissional e tecnológica. **HOLOS**, Natal, v. 6, a. 32, p. 33-49, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5013>. Acesso em: 02 fev. 2021.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 12, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 dez. 2019.

DORE, R; LUSCHER, A. Z. Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. v. 41, n. 144, p. 772-789, 2011.

FILHO, J. C. P. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). *In*: FILHO, J. C. P. (org.). **Pedagogia Cidadã**: cadernos de Formação - História da Educação. 3ª ed. São Paulo: PROGRAD-UNESP; Santa Clara Editora, 2005. p. 49-60.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GADOTTI, M. Educação popular e educação ao longo da vida. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. NACIF, P. G. S. *et al.* (org.). **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Brasília, DF: MEC, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, J. A educação brasileira: panorama geral e principais desafios. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 15, n. 1, p. 100-119, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7520>. Acesso em: 10 nov. 2019.

GUSSI, A. F. A dimensão cultural na avaliação de políticas públicas. *In*: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA, 9, 2017, Montevideu. **Anais [...]**. Montevideu: ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIA POLÍTICA (ALACIP), 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/32506>. Acesso em: 26 mai. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE (Brasil). **IBGE Educa Jovens**. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 24 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE (Brasil). **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 21 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE (Brasil). **Cidades e Estados**. Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/picos/panorama>. Acesso em: 20 jan. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Teresina: IFPI, 2014. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: 15 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Resolução do Conselho Superior do IFPI nº 07/2018**, de 27 de fevereiro de 2018. Estabelece a Organização Didática do IFPI e revoga a Resolução nº 040, de 2010. Conselho Superior do IFPI. Teresina: IFPI, 2014. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/aceso-a>

informacao/institucional/RESOLUON072018eORGANIZAODIDITICA1.pdf. Acesso em: 26 mai. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ.  
**Resolução do Conselho Superior do IFPI nº 014/2014**, de 08 de abril de 2014. Estabelece a Política de Assistência Estudantil do IFPI – POLAE. Conselho Superior do IFPI. Teresina: IFPI, 2014. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/area-do-estudante/assistencia-estudantil/resolucao-14-2014>. Acesso em: 14 mai. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ.  
**Relatório de Autoavaliação Institucional** – Ciclo 2015. Comissão Própria de Avaliação - CPA/IFPI. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Teresina: IFPI, 2016. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/a-instituicao/comissoes-e-comites/relatorio-de-autoavaliacao-ciclo-2015-2016>. Acesso em: 20 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ.  
**Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Teresina: IFPI, 2020. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: 15 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2020**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/pdi/lateral/documentos-base/plano-de-desenvolvimento-institucional-ifrn-2009-2014>. Acesso em: 26 mai. 2022.

LEITE, S. F. Indicadores sobre a educação de jovens e adultos no governo Dilma Rousseff. *In: Seminário do programa de Pós-Graduação em Educação*, 8.; Seminário da Faculdade de Educação Produção do Conhecimento em Educação: “Tensões da/na escola: homogênea? singular?”, 10., 2015, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2015. p. 158-169.

LEJANO, R. P. **Parâmetros para análise de políticas públicas**: a fusão de texto e contexto. Tradução de Leticia Heineck Andriani. São Paulo: Arte escrita, 2012.

MINAYO, M. C. de S et. al. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

NASCIMENTO, M. do L. A. do. **Educação, desenvolvimento local e o PROEJA no IFPI Campus Teresina Zona Sul**: uma articulação possível? 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

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

PAIVA, F. da S. Ensino técnico: uma breve história. **Revista Húmus**, São Luís, v. 3, n. 8, 2013. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1677>. Acesso em: 14 mar. 2021.

PEREIRA, S. C. S.; PASSOS, G. de O. As políticas para a educação profissional técnica de nível médio: dois projetos em disputa. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS – Estado, Desenvolvimento e Crise do Capital*, 5., 2011, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2011.

RÊGO, V. R.; RODRIGUES, A. G. **100 fatos de uma escola centenária**. Teresina: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, 2009.

RODRIGUES, L. C. Proposta para uma avaliação em profundidade em políticas públicas sociais. **AVAL**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.mapp.ufc.br/index.php/pt-br/revista-aval/edicoes/13-revista-aval/68-revista-aval-ano-1-vol-1-n-1-jan-jun-2008>. Acesso em: 10 out. 2019.

RODRIGUES, L. C. Análise de conteúdo e trajetória institucional na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **Caos**, João Pessoa, v. 1, n. 17, 2011. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/caos>. Acesso em: 15 set. 2020.

RODRIGUES, L. C. Etnografia na avaliação e políticas públicas: limites e possibilidades. **Política e Trabalho**, João Pessoa, v. 1, n. 47, p. 229-245, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/32274>. Acesso em: 26 mar. 2022.

SALLUM JUNIOR, B. Metamorfoses do Estado Brasileiro no final do século XX. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 18, n. 52, jun. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092003000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092003000200003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 nov. 2019.

SAVIANI, D. Percorrendo caminhos na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 273-290, dez. 2002. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª. ed. Campinas; SP: Autores associados, 2008.

SILVA, M. O. da S. e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. *In: SILVA, M. O. da S. e (org.). Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos*. São Paulo: Veras Editora; São Luiz: GAEPP, 2008.

SILVA, M. O. da S. e. Construindo uma proposta metodológica participativa para desenvolvimento da pesquisa avaliativa: uma contribuição da teoria crítica para a prática do Serviço Social. **Textos & contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 222-233, ago./dez. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/view/1266>. Acesso em: 15 dez. 2019.

UNESCO. Representação da Unesco no Brasil. **Educação para Todos em 2015: um objetivo acessível?** Brasília, DF; São Paulo: UNESCO; Moderna, 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-monitoring/education-for-all/>. Acesso em: 26 nov. 2019.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES EGRESSOS(AS)**

<b>EIXOS</b>	<b>PERGUNTAS</b>	
Expectativas com relação ao ingresso no IFPI	1 – O que levou você a tentar uma vaga no PROEJA? 2 – O que você já sabia sobre o PROEJA antes de ser aluno(a)? 3 – Como você imaginava que seria o curso?	
Significados e sentidos do PROEJA	4 – Qual o significado do PROEJA na sua vida? 5 – Como você se sentia ao fazer parte do programa? Ao estudar no IFPI? Que sentimentos lhe causava? Você sentia incluído(a)? 6 – Em que o aprendizado do curso repercutiu em sua vida fora da instituição?	
Dificuldades durante o percurso	7 – Em algum momento você pensou em desistir? Se sim, por quê? 8 – Quais as maiores dificuldades encontradas durante o curso? 9 – Alguém próximo(a) a você abandonou o curso? 10 – Por qual motivo você acredita que alguns(algumas) colegas não concluíram o curso?	
Permanência (Motivações)	11 – O que mais lhe motivou a permanecer no curso até o final?	
	– Fatores socioeconômicos e familiares.	12 – Como sua família lidava com o fato de você ter voltado a estudar? 13 – Você é casado(a)? Tem filhos(as)? Quantos? 14 – Como você se mantinha financeiramente na época em que estudava no PROEJA?
	– Fatores institucionais.	15 – Como você foi inserido(a) no curso? Como você avalia essa inserção? 16 – O que você achava do campus, de sua estrutura, dos serviços oferecidos e dos profissionais? 17 – Como você se sentia ao se ver como parte da instituição? 18 – Que aspectos da instituição contribuíram para sua permanência no curso até o fim? 19 – Você já estudou antes ou depois do curso do PROEJA, em alguma instituição semelhante ao IFPI?

	<p>– Fatores didático-pedagógicos referentes à sala de aula.</p>	<p>20 – O que você pensa sobre a dinâmica que era desenvolvida na sala de aula?</p> <p>21 – Como era o material utilizado durante as aulas?</p> <p>22 – Como eram as relações entre docentes e discentes?</p> <p>23 – O que você apontaria como sendo o fator de maior dificuldade durante o seu processo de aprendizagem?</p> <p>24 – Como essas relações influenciaram sua permanência até o final do curso?</p>
<p>Resultados</p>	<p>25 – Que atividade de trabalho você desenvolve hoje? Qual relação com a área de sua formação no PROEJA?</p> <p>26 – O aprendizado com o curso lhe trouxe alguma renda em algum momento após a sua formação?</p> <p>27 – O que você acha que pode fazer com o conhecimento adquirido no PROEJA?</p> <p>28 – Alguma coisa mudou na sua vida ou no seu modo de ser pelo fato de ter participado do PROEJA?</p> <p>29 – Que tipo de sugestão você daria para a equipe que atua no programa, assim como aos gestores responsáveis pela sua realização no campus?</p>	

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES EVADIDOS(AS)

EIXOS	PERGUNTAS	
Expectativas com relação ao ingresso no IFPI	1 – O que levou você a tentar uma vaga no PROEJA? 2 – O que você já sabia sobre o PROEJA antes de ser aluno(a)? 3 – Como você imaginava que seria o curso?	
Significados e sentidos do PROEJA	4 – Qual o significado do PROEJA na sua vida? 5 – Como você se sentia ao fazer parte do programa? Ao estudar no IFPI? Que sentimentos lhe causava? Você sentia incluído(a)? 6 – Em que o aprendizado, durante o período que esteve no curso, repercutiu em sua vida fora da instituição?	
Dificuldades durante o percurso	7 – Quais as maiores dificuldades encontradas enquanto esteve no curso? 8 – O que mais pesou na sua decisão de desistir do curso? Por quê? 9 – Alguém próximo(a) a você também abandonou o curso? 10 – Por qual motivo você acredita que alguns(algumas) colegas também não concluíram o curso?	
Evasão (Motivações)	11 – O que mais lhe desmotivou a permanecer no curso até o final?	
	– Fatores socioeconômicos e familiares.	12 – Como sua família lidava com o fato de você ter voltado a estudar? 13 – Você é casado(a)? Tem filhos(as)? Quantos? 14 – Como você se mantinha financeiramente na época em que estudava no PROEJA?
	– Fatores institucionais.	15 – Como você foi inserido(a) no curso? Como você avalia essa inserção? 16 – O que você achava do campus, de sua estrutura, dos serviços oferecidos e dos profissionais? 17 – Como você se sentia ao se ver como parte da instituição? 18 – Que aspectos da instituição podem ter contribuído para que desistisse do curso? 19 – Você já estudou antes ou depois do período em que esteve no PROEJA em alguma instituição semelhante ao IFPI?

	<p>– Fatores didático-pedagógicos referentes à sala de aula.</p>	<p>20 – O que você pensa sobre a dinâmica que era desenvolvida na sala de aula?</p> <p>21 – Como era o material utilizado durante as aulas?</p> <p>22 – Como eram as relações entre docentes e discentes?</p> <p>23 – Que aspectos dessas relações podem ter contribuído para que desistisse do curso?</p>
<p>Resultados</p>	<p>24 – Que atividade de trabalho você desenvolve hoje? Existe alguma relação com a área do curso no PROEJA?</p> <p>25 – O aprendizado durante o período em que esteve no curso lhe trouxe algum benefício financeiro, ainda que não tenha concluído?</p> <p>26 – O que você acha que pode fazer com o conhecimento adquirido no período em que esteve no PROEJA?</p> <p>27 – Alguma coisa mudou na sua vida ou no seu modo de ser pelo fato de ter participado do PROEJA por um tempo?</p> <p>27 – Que tipo de sugestão você daria para a equipe que atua no programa, assim como aos gestores responsáveis pela sua realização no campus?</p>	

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM  
PROFESSORES(AS)/COORDENADORES(AS)**

<b>EIXOS</b>	<b>PERGUNTAS</b>
SURGIMENTO	1 – De onde partiu a determinação e iniciativa da implementação do PROEJA? 2 – Como aconteceu o processo de divulgação e implementação do programa no campus e no município? 3 – Quais foram os sujeitos apoiadores? Houve sujeitos contra a sua implementação? Quais e de que modo? 4 – Sobre os recursos financeiros direcionados ao PROEJA, são específicos? Qual a fonte? De que forma são direcionados às ações do programa? 5 – Como foram definidos os critérios de seleção e desligamento do programa e foram elaborados com base em que instrumento?
EXPECTATIVA E SIGNIFICADO	6 – Quais as suas expectativas com relação ao referido programa? 7 – O que você pensa sobre a proposta do programa, seus objetivos e metas? 8 – A proposta do programa visa dar oportunidade de participação efetiva dos estudantes nos processos de inclusão social, na sua leitura de mundo, na compreensão das relações de trabalho e no acesso aos saberes sistematizados. Como esses aspectos são contemplados no <i>campus</i> de Picos?
DIFICULDADES	9 – O que você identificaria como maiores dificuldades relacionadas à implementação e execução do programa no campus?
PERMANÊNCIA (MOTIVAÇÕES)	10 – Os(as) servidores(as) foram/são capacitados(as) para atuarem com a demanda de EJA? Se sim, que tipo de preparação? 11 – O que você identifica como fatores de permanência e como fatores de evasão no PROEJA? 12 – Que aspectos socioeconômicos e familiares você acredita que possam influenciar na permanência ou não dos(as) estudantes do PROEJA? 13 – Que aspectos institucionais você acredita que possam influenciar na permanência ou não dos estudantes do PROEJA? 14 – Que aspectos didático-pedagógicos referentes à dinâmica da sala de aula você acredita que possam influenciar na permanência ou não dos(as) estudantes do PROEJA?
RESULTADOS	15 – Para você, o que justifica a existência do PROEJA dentro do Campus de Picos? 16 – O que você considera como aspectos positivos e como aspectos negativos no PROEJA? 17 – Como a instituição justifica os altos índices de evasão no programa e de que forma isso é administrado? 18 – Se você pudesse sugerir mudanças no programa, o que sugeriria?