



Práxis educativa
ISSN: 1809-4309
Sociedade Brasileira de Química

Salviano Barros, Rosiani; Rodrigues Guimarães, André
A produção científica sobre o PROEJA no GT 18 - Educação
de Pessoas Jovens e Adultas - ANPEd (2007-2017)
Práxis educativa, vol. 14, núm. 2, 2019, Maio-Agosto, pp. 601-621
Sociedade Brasileira de Química

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.011>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89460358012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

A produção científica sobre o PROEJA no GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas - ANPEd (2007-2017)

Scientific production on PROEJA in GT 18 - Education of Young and Adult People - ANPEd (2007-2017)

La producción científica sobre el PROEJA en el GT 18 - Educación de Personas Jóvenes y Adultas - ANPEd (2007-2017)

Rosiani Salviano Barros*

André Rodrigues Guimarães**

Resumo: Este estudo objetivou analisar a produção científica relacionada ao Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), apresentada nas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período entre 2007 e 2017. A intenção foi suscitar o foco de análise dessas pesquisas, bem como as possíveis contribuições e limites do Programa, possibilitando subsídios e provocações para trabalhos futuros. Foi utilizada pesquisa bibliográfica com abordagens quali-quantitativa das publicações. Há preocupação considerável dos pesquisadores em investigar sobre o processo de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de jovens e adultos. Contudo, percebe-se a necessidade de desenvolver pesquisas que problematizem os impactos sociais do PROEJA, assim como os rumos a serem tomados após aprovação da Lei 13.415/2017, que modifica o Ensino Médio no Brasil.

Palavras-chave: Produção Científica. PROEJA. ANPEd.

Abstract: This study aimed to analyze the scientific production related to the Program of Integration of Professional Education with Basic Education in the Mode of Education of Young and Adults (PROEJA in Brazilian Portuguese acronym), presented at the National Meetings of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd), in the period between 2007 and 2017. The intention was stimulating the focus of analysis of these researches, as well as the possible contributions and limits of the Program, enabling subsidies and provocations for future works. Bibliographical research was used with qualitative-quantitative publications. There is considerable concern among researchers to investigate the process of integrating vocational education with basic education in youth and adult education. However, it was noticed the need to develop research that problematizes the social impacts of PROEJA, as well as the directions to be taken after approval of Law 13.415/2017 that modifies the High School in Brazil.

Keywords: Scientific Production. PROEJA. ANPEd.

* Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: <rosibarros2014@gmail.com>.

** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: <andre_unifap@yahoo.com.br>.

Resumen: Este estudio ha objetivado analizar la producción científica relacionada al Programa de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA en su acrónimo en portugués), presentada en las Reuniones Nacionales de la Asociación Nacional de Postgrado e Investigación en Educación (ANPEd), en el período entre 2007 y 2017, dela intención fue suscitar el foco de análisis de esas investigaciones, así como las posibles contribuciones y límites del Programa, posibilitando subsidios y provocaciones para trabajos futuros. Investigación bibliográfica con enfoques cuali-cuantitativos de las publicaciones fue utilizada. Hay preocupación considerable de los investigadores en investigar sobre el proceso de integración de la educación profesional con la Educación Básica en la modalidad de jóvenes y adultos. Sin embargo, se ha percibido la necesidad de desarrollar investigaciones que problematizan los impactos sociales del PROEJA, así como los rumbos a ser tomados después de la aprobación de la Ley 13.415/2017, que cambia la Enseñanza Media en Brasil.

Palabras clave: Producción científica. PROEJA. ANPEd.

Introdução

A política educacional brasileira sempre esteve atrelada à organização do mundo produtivo. Isto significou em vários momentos, e ainda significa a adequação dos sistemas de ensino à esfera econômica que, cada vez mais mantém o desenvolvimento do modo de produção vigente. Neste cenário, prioriza-se a Educação requerida pelos interesses do capital em detrimento do que aspira a classe trabalhadora, porque “uma sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma Educação que nivele – em quantidade e qualidade – o acesso efetivo do saber” (FRIGOTTO, 2001, p. 179).

Em contraposição a essa perspectiva, surge a necessidade de buscar uma política educacional que não sirva apenas ao propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva que, aliada à legitimação dos interesses dominantes, tenta normalizá-los como se tal sistema regulatório fosse a única possibilidade de gerir a sociedade. É necessário que se busque uma política educacional que trabalhe em favor do desapontamento da “[...] lógica mistificadora do capital [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

É diante da priorização de uma Educação postulada por interesses capitalistas que se encontra a proposta do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Tal Programa, apesar de apresentar como concepções e princípios uma política de Educação e de qualificação profissional “não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível” (BRASIL, 2007, p. 32), não deixa de se inscrever em um cenário em que as razões estruturais são disfarçadas.

Por meio de falsos discursos de universalização de acesso e democratização de “oportunidades”, o direcionamento dos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização para diferentes ofertas de elevação de escolaridade corroboram a atual divisão social do trabalho. Tal processo, apesar de seu desempenho contemporâneo, não foge às clássicas estratégias de distribuição desigual e precária de fragmentos de conhecimento, subordinadas às demandas de distintos níveis de qualificação da força de trabalho, requeridos pelos diferentes padrões produtivos que coexistem no país, bem como às necessidades de controle social (RUMMERT, 2008, p. 176).

Por esta e outras razões é que o PROEJA apresenta diversas questões a serem debatidas. Nesta perspectiva objetiva-se, neste estudo, mapear e analisar a produção científica relacionada à política para Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de

Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a fim de suscitar o foco de análise dessas pesquisas, bem como as possíveis contribuições e limites do Programa, possibilitando subsídios e provocações para trabalhos futuros.

Quanto à metodologia, esta investigação ancora-se na pesquisa bibliográfica e análise quali-quantitativa dos dados coletados (DAL-FARRA; LOPES, 2013) a partir de trabalhos apresentados nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho (GT) 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), período de 2007 a 2017. Também é uma investigação com características de estado do conhecimento, “nomeação mais adequada para a pesquisa que abrange apenas um setor de publicações acerca de determinada temática” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). A escolha pelas publicações da ANPEd justifica-se por se tratar de uma instituição preocupada em desenvolver a ciência da Educação de acordo com os princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Ademais, a ANPEd também busca, incessantemente, contribuir para consolidação e aperfeiçoamento da Educação brasileira, além de promover a participação da comunidade acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional.

Os procedimentos na organização e estudo das fontes foram os seguintes: seleção de todos os trabalhos apresentados no GT 18 no período de 2007 a 2017; identificação das produções que abordavam temática pertinente ao PROEJA; leitura dos trabalhos, focalizando principalmente os resumos, introduções e conclusões apresentadas pelos autores; análise da produção selecionada.

O GT 18 da ANPEd teve seus primeiros movimentos em 1995/96, momento em que pesquisadores desta área iniciaram um diálogo nos grupos Educação Popular e Movimentos Sociais e Educação para a criação do GT, que promoveria e organizaria as pesquisas e debates acerca das especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante dois anos de atividades (1998-1999), o Grupo atuou como Grupo de Estudos (GE) e, no ano seguinte, foi efetivamente aceito como GT. Este, por sua vez, teve a criação pautada em duas preocupações centrais: as questões pertinentes à alfabetização e/ou analfabetismo e questões circunscritas ao âmbito da escolarização de jovens e adultos (VENTURA, 2009).

603

O PROEJA, por sua vez, instruído por meio do decreto 5.840 de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), consiste em um Programa que apresenta como pressuposto a ampliação do direito à Educação às pessoas que historicamente tiveram este direito negado. Por isso torna-se relevante a apresentação de estudo a respeito desse Programa, como forma de perseverar na luta pelo reconhecimento dessa modalidade como dever do Estado, o qual tem como obrigação a garantia de forma efetiva do direito à Educação pública de qualidade para os jovens e adultos, sem qualquer discriminação.

Ventura (2009) fez um mapeamento semelhante ao que propomos neste trabalho. O objetivo da autora foi realizar uma reflexão sobre a temática políticas para a EJA no Brasil, a partir da análise dos trabalhos apresentados no GT 18 da ANPEd, no período compreendido entre os anos de 1998 e 2008. Como resultados, a autora aponta que as pesquisas, em geral, fazem menção à ausência de políticas públicas nacionais de escolarização de jovens e adultos; menciona que os pesquisadores são unâmes na *denúncia* quanto à desresponsabilização do Estado pela EJA, no bojo das reformas neoliberais. E ainda sinaliza que as pesquisas demonstraram fragilidades das iniciativas, seja pelas prefeituras ou por meio de parcerias do governo federal com a sociedade civil, concretizadas no período analisado.

Para além desta introdução e das considerações, este artigo está estruturado em três seções. Primeiramente analisamos a configuração das políticas para a EJA a partir da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Trata-se de compreender a consolidação ou não, do campo da EJA como política pública no contexto neoliberal. Em seguida, abordamos o histórico do PROEJA, buscando contextualizar o Programa, suas origens e objetivos. Na terceira seção apresentamos os resultados e discussões, a partir do levantamento e análises das produções.

A política para Educação de Jovens e Adultos (1996 - 2006)

Para compreender a política educacional brasileira é preciso “proceder a um movimento de resgate histórico que, muitas vezes, comporta um retorno às origens de nossa educação” (VIEIRA, 2008, p. 27).

É com o intuito de compreender como o Estado interferiu e interfere na consolidação ou não do campo da EJA como política pública que analisaremos historicamente fatores, como os marcos legal, operacional e políticos da ação do Estado voltados para a EJA, utilizando o recorte temporal de 1996 a 2006, ano em que foram instituídos a atual LDB e o PROEJA, respectivamente. A escolha do recorte temporal, com início em 1996, justifica-se por ser o ano de aprovação da atual LDB, que apresenta em seu texto a EJA como modalidade da Educação Básica, e finaliza em 2006 por ser o ano de instituição do PROEJA, foco do estudo aqui apresentado.

Após intensos debates de organizações científicas, políticas e sindicais e, ainda, oito anos depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9394/96 passou a regulamentar a Educação brasileira. Destaca-se, aqui, o debate em torno da aprovação da nova LDB, que remete à disputa de dois projetos distintos: um proveniente de audiências públicas, amplo debate entre instituições de ensino, organizações da sociedade civil, educadores, intelectuais e políticos; e o outro articulado dentro de um gabinete que expressava os interesses da nova conjuntura nacional, oriunda das ideias de privatização e redução da máquina pública e contenção de gastos; ou seja, conteúdo adequado aos princípios neoliberais e interessante para aquele momento político (SAVIANI, 1998).

604

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), a longa tramitação da LDB e as inúmeras emendas e destaques feitos pelos parlamentares da base de governo nada mais eram do que uma estratégia praticada a fim de alongar o tempo para, progressivamente, programar as reformas educacionais por meio de decretos e outras medidas políticas. Isto porque a reforma educacional tratada pelo governo naquela época, no seu conjunto, foi condizente, “associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103). Como consequência, optou-se por políticas sociais focalizadas, pelo racionamento dos gastos e pela redução da responsabilidade do Estado enquanto provedor de direitos sociais básicos à população.

Na Lei 9394/96, a EJA é abordada na Seção V, artigo 37, em que é afirmado que a modalidade se destina àqueles que não tiveram acesso aos estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade adequada. Já os parágrafos 1º e 2º ratificam que os sistemas de ensino deverão assegurar gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais por meio de cursos e exames supletivos, respeitando a base nacional comum curricular, de acordo com as características específicas dos alunos e de forma que garanta o acesso e a permanência do trabalhador na escola.

No entanto, concordamos com Silva (2015) quando ratifica que, apesar da LDB reconhecer o direito à EJA, a nova lei acabou por deixar de forma marginalizada uma série de

iniciativas que dessem condições mínimas para que esses educandos pudessem ter o direito à Educação reconhecido, pois sequer foram garantidos os meios necessários para o exercício desse direito. Assim, os aspectos excludentes na distribuição dos recursos para financiamento da EJA foram confirmados na distribuição desigual, priorizando amplamente o Ensino Fundamental Regular, ocasionando uma redução de matriculados na modalidade da EJA.

O que ocorreu com a Educação de Jovens e Adultos com a adoção dessa medida, portanto, foi uma redução de matriculados na modalidade, os recursos destinados não foram suficientes para suprir as necessidades, as taxas de evasão permaneceram elevadas, os programas educacionais se mostraram aligeirados e com ações descontínuas (SILVA, 2015, p. 89).

Outra constatação referente ao que preceitua a *nova* LDB diz respeito à alteração das idades para que os possíveis alunos pudessem se submeter aos exames supletivos, fixando de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental, e de 21 para 18 anos no Ensino Médio. Tal fato evidencia aspectos que levam à facilitação da certificação, o que propicia a procura pelo ensino supletivo, ao integrar a EJA ao ensino básico comum de forma orgânica. Isto porque a aceleração dos estudos deixava de ser vinculada exclusivamente à EJA, sendo ampliada ao ensino básico como um todo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Mesmo que a LDB apresentasse alguns pontos importantes provenientes dos debates realizados pelo Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública¹, em contrapartida, com relação à EJA, sua oferta permaneceu igual ao que já era feito pelo sistema de ensino supletivo. Depreende-se, portanto, que o governo federal não assumiu, e tampouco o Congresso Nacional, a responsabilidade da oferta de Educação para jovens e adultos analfabetos como uma prioridade.

Concordamos com Sterling (2015) ao sinalizar que a LDB propugnou, de forma sucinta, a articulação da Educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, direcionando uma relação linear entre Educação e produção. Por conseguinte, materializou a hegemonia das intenções do ideário burguês em pleno processo de consolidação, refletindo o pragmatismo oportuno de uma concepção de educação escolar explicitamente definida a partir de interesses técnicos e ético-políticos exclusivos do mundo do capital.

Na década de 1990 também foram criados o PAS², PRONERA³ e PLANFOR⁴, todos desenvolvidos pelo governo federal e destinados aos jovens e adultos. Tais políticas públicas de escolarização e qualificação “não atingem a esfera dos direitos sociais, uma vez que há a cisão entre os interesses dos educandos da EJA e os interesses de formar por meio de um caráter paliativo e em conformidade com o mercado de trabalho” (SILVA, 2015, p. 80).

¹ Em 1987/1988, diversas iniciativas dos movimentos sociais organizaram-se pela luta em defesa de publicização da Educação, buscando garantir um espaço de dignidade no texto constitucional aprovado em 1888 (VALADARES; ROCHA, 2006).

² Programa Alfabetização Solidária – criado em 1997 com o objetivo de coordenar ações sociais emergenciais de combate a situações de extrema pobreza e de reduzir os índices de analfabetismos entre Jovens e Adultos (RUMMERT; VENTURA, 2007).

³ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - apesar de ser um Programa do governo federal que era executado em articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

⁴ Plano Nacional de Formação do Trabalhador – visava a ampliar a oferta da Educação ancorada na formação profissional, buscando proporcionar a qualificação dos educandos jovens e adultos; isto é, de parte da população economicamente ativa, a fim de fomentar força de trabalho com formação mais específica (SILVA, 2015).

Apenas em 2000, por meio do parecer nº 11/2000 (BRASIL, 2000) da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais no âmbito da EJA, que esta é concebida como modalidade da Educação Básica. Relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, o parecer traz como funções da EJA: reparar a dívida social com os educandos que não tiveram, na idade própria, acesso ou continuidade dos seus estudos; equalizar o acesso à Educação e permanência dos educandos jovens e adultos nas escolas; e qualificar, no sentido de uma Educação permanente, a formação do homem nas diferentes fases de sua vida.

Sobre este documento, Silva (2015) ressalta que ele apresentou avanços e limites: destaca que a EJA é um direito de todos, assim como o reconhecimento da sua especificidade como modalidade, com finalidades e funções próprias, mas não aborda que a desigualdade real posta na sociedade capitalista constitui-se em elemento fundamental, que define a sociedade de classes e o Estado liberal. A autora ainda aponta que, ao definir as novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o parecer traz em seu bojo a concepção de que, cada vez mais, saberes diversificados são exigidos em decorrência da reestruturação produtiva. Sendo assim, os jovens e adultos, ao serem privados dos saberes e conhecimentos requeridos pela moderna produção capitalista, veem-se excluídos das novas oportunidades do mercado de trabalho, e ainda mais vulneráveis às novas formas de desigualdade.

Nesta perspectiva, segundo Chilante e Noma (2009), ter maior ou menor capacidade de ascender socialmente trata-se de uma questão de mérito pessoal. Isto torna o mérito um passaporte para a cidadania a serviço do interesse do mercado de trabalho. Com isto, a educação de jovens e adultos passou a fundar o que Haddad e Di Pierro (2000) chamaram de *mito da sociedade brasileira*, traduzido pela possibilidade de ascensão social dos educandos jovens e adultos e das classes populares, viabilizada por méritos individuais, como apregoa a teoria do capital humano. Tudo isso, apontam os autores, gerou a crença de que o sistema educacional brasileiro, somado ao esforço individual, promoveria o fim das desigualdades produzidas pelo contraditório e perverso modo de produção capitalista.

606

No período de 1996 a 2006, a política educacional para a EJA foi marcada, também, pelo processo de construção do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual resultou na lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001). Neste documento, 26 metas foram estabelecidas para a EJA, mas todas inviáveis de serem cumpridas, porque no capítulo relacionado ao financiamento prevaleceu a proposta do executivo federal, a de empregar na EJA apenas os recursos destinados ao ensino fundamental, que não integravam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Isto “restringiu as fontes de financiamento e desestimulou os gestores a ampliarem as matrículas na modalidade” (DI PIERRO, 2010, p. 941).

As questões colocadas em pauta no PNE geraram controvérsias sobre a relevância da EJA na agenda das políticas educacionais, e o que se percebe é uma priorização com tons excludentes e ampla negligência às ações voltadas para aquela modalidade de ensino (DI PIERRO, 2010). Isto mostra que a proposta de Estado de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi desregularizar os direitos que os trabalhadores haviam conquistado. Assim, o Governo atenderia as orientações do neoliberalismo, como é o caso do voto ao financiamento da EJA no FUNDEF, ainda que a Constituição Federal direcionasse para o direito à Educação. O poder público, deste modo, se afasta dos interesses dos trabalhadores e a ação do Estado e da política é minimizada (VITORETTE, 2014).

Diante de tal cenário constata-se que, no âmbito das ações governamentais, a EJA permaneceu às margens das políticas públicas de esfera nacional, sendo, portanto, “relegada à segunda categoria, mostrando que, no Brasil, nunca houvera um processo de universalização dos direitos considerados basilares, mas, sim, um tom caritativo assistencialista, isto é, um favorecimento que se presta e não um direito que se assegura” (SILVA, 2015, p. 76).

No ano 2003, com o lançamento do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o que se verificou, no decorrer da implementação de tal proposta, foram inúmeras críticas referentes à sua semelhança com Programas implementados nas últimas décadas. Mesmo acatando algumas críticas e se reformulando, o PBA continuou apresentando caráter de Programa emergencial e diretamente ligado ao “pensamento hegemônico que tem gerado, ao longo da história, um conjunto de propostas com vistas a atender, prioritariamente, às necessidades do capital nos países periféricos ou semiperiféricos” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 40).

Já nos anos posteriores, com a promulgação dos decretos nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004) e nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), percebemos timidamente o esforço do governo federal em aproximar as modalidades da EJA e Educação Profissional (EP). Contudo, as políticas de EP também apresentam, como característica, a focalização dos Programas e a dicotomia da Educação Básica e Profissional. E mais, não contemplaram uma formação profissional de jovens e adultos com caráter politécnico, mas um modelo de Educação com conhecimento restrito (SILVA, 2015). A autora também ressalta que, com os Programas educacionais focalizados, busca-se evitar uma possível insatisfação popular, bem como uma tomada de consciência e de posições antagônicas àquelas assumidas pelo bloco no poder. Ademais, verifica-se que o interesse principal do governo passa a ser o de oferecer cursos profissionalizantes, tendo como público-alvo jovens e adultos ainda em fase produtiva, para atender aos novos requisitos da reestruturação da produção.

607

Portanto, quando se analisa a ação política para a EJA do governo Lula, verifica-se que as políticas adotadas são apenas uma ampliação e continuidade das iniciativas implementadas pelo governo FHC, ou seja, apenas apresentam propostas de dinamização do capitalismo. Sendo assim, não houve o rompimento com o projeto antagônico, e as propostas políticas buscaram contornar as dificuldades advindas das contradições próprias do modelo capitalista neoliberal.

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)

O decreto 5.478 de 2005 (BRASIL, 2005) instituiu o PROEJA, o qual, a princípio, foi desenvolvido apenas na Rede Federal de Educação Tecnológica, formada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais, por sua vez, eram originários da transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Após a instituição do PROEJA em 2005, surgiram várias críticas ao decreto que o instituiu, principalmente no que diz respeito ao conteúdo do documento, que apresentava inúmeras irregularidades. Em razão disto, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação (SETEC/MEC) instituiu um Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar o documento Base que serviria de arcabouço epistemológico, filosófico e didático-pedagógico do Programa e daria sustentação ao PROEJA (SILVA, 2015). O documento base foi apresentado em 2006, juntamente com um novo decreto, o de nº 5.840 de 2006 (BRASIL, 2006), o qual revogou o anterior.

Com o novo decreto ampliou-se a abrangência do PROEJA que, até então, estava limitado às instituições federais de educação tecnológica. Passou a estabelecer, no art. 1º, § 3º, que o PROEJA também poderia ser adotado por instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (BRASIL, 2007). Ampliou-se, ainda, o Programa para a Educação Básica, que antes era apenas para o Ensino Médio, e expandiu-se para as redes municipais e estaduais a oferta de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio integrados à Educação Profissional. A certificação do nível fundamental ficou vinculada à formação inicial e continuada de trabalhadores; e a de nível médio, à formação técnica subordinada ao título profissional.

De acordo com Pinto (2016), com essas medidas, o objetivo do governo federal era melhorar o atendimento com a Educação Básica e profissional, pois o documento base revelara um grande contingente de jovens que demandavam a EJA.

A grave situação educacional que os números revelam exige refletir o quanto têm estado equivocadas as políticas públicas para a educação de jovens e adultos, restritas, no mais das vezes, à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho [...] (BRASIL, 2007, p. 20).

Concordamos com Lizzi (2013), quando sinaliza que apesar de o documento evidenciar a necessidade de ações governamentais efetivas para o êxito do PROEJA, a proposta do Programa apresenta limite na efetivação. Foi uma proposta apresentada diante do quadro geral de subordinação da economia brasileira em relação ao mercado internacional e, portanto, não vislumbrando mudanças estruturais na sociedade para além da formação profissional de jovens e adultos.

Por esta razão, torna-se necessário analisar essa oferta de Educação por meio da implantação do PROEJA, para analisar se o Programa atende ao que prevê o decreto 5.840 de 2006 e os demais documentos basilares, pois, do contrário, há apenas mais uma tentativa de rompimento com a perspectiva hegemônica historicamente ratificada no Brasil. Esta perspectiva que preconiza que, “[...] a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve se dar a fim de habilitá-los técnica, social, ideologicamente para o trabalho” (FRIGOTTO, 2001, p. 26), configurando-se, portanto, apenas em um veículo estratégico de preparação da mão de obra qualificada.

Em consonância com isso, consideramos plausíveis alguns levantamentos e discussões que nos conduzam para algumas reflexões críticas acerca da Educação pensada por meio do PROEJA, a fim de superar o modelo socioeconômico excluente. É o que nos propomos a seguir, a partir dos resultados desta pesquisa.

O PROEJA no GT 18 da ANPEd

No período estudado (2007-2017) houve 09 (nove) reuniões nacionais da ANPEd, e em apenas 06 (seis) foram publicados trabalhos sobre o PROEJA. Em 2013, na 36º reunião, ficou decidido que as reuniões passariam a ocorrer em caráter bienal e, sendo assim, a 37ª reunião nacional realizou-se em 2015. Constatou-se um total de 125 trabalhos publicados⁵ no período analisado, dos quais 22 abordam o PROEJA especificamente. O número mais elevado de

⁵ Não foi possível acessar as informações da 33ª reunião nacional, ocorrida em 2010, pois a página na internet encontra-se indisponível.

publicações sobre o Programa (6) ocorreu na reunião de 2015. Nas reuniões de 2007 e 2009 não houve publicações de pesquisas relacionadas à temática.

Tabela 1 - Reuniões nacional da ANPEd, produções no GT 18 e produções sobre o PROEJA (2007 a 2017)

Ano da reunião	Produções no GT 18	Produções sobre o proeja
2007	11	0
2008	15	4
2009	15	0
2011	16	3
2012	16	3
2013	12	2
2015	23	6
2017	17	4

Fonte: Elaboração própria com base nos dados das reuniões científicas da ANPEd (2007 - 2017).

A tabela 2 mostra a porcentagem de trabalhos apresentados no GT 18 da ANPEd, identificados por regiões geográficas. Percebe-se que a região Sudeste concentra a maioria das publicações (44%), seguida da região Sul (26%), Nordeste (17%) e região Centro-Oeste (13,0%). No período estudado, a região Norte não publicou nenhuma pesquisa no GT 18. Esta ausência de publicações explica a necessidade de pesquisadores que investigam o PROEJA pautarem-se maisativamente no tema em busca do debate mais frequente e, consequentemente, mais publicações sobre essa temática na região Norte.

Tabela 2 - Produções por regiões geográficas apresentadas no GT 18 (2007 a 2017)

Região geográfica	%
Norte	0
Centro – Oeste	13
Nordeste	17
Sul	26
Sudeste	44

Fonte: Elaboração própria com base nos dados das reuniões da ANPEd (2007 - 2017).

As discussões que têm sido alvo dos pesquisadores foram classificadas em cinco subgrupos, conforme seus objetivos: a) trabalhos que se dedicam a analisar o processo de implantação do PROEJA; b) os que analisam as práticas pedagógicas; c) aqueles que problematizam o acesso, permanência e inclusão dos alunos; d) os que investigam a formação dos docentes; e e) aqueles que estudam o processo de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de jovens e adultos. O quadro 1 mostra a porcentagem dos trabalhos apresentados por subgrupo, relacionando seus autores.

Quadro 1 - Eixos temáticos do PROEJA apresentados no GT 18 (2007 a 2017)

Subgrupo	%	Autor(es)
Análise do processo de implantação do PROEJA	18%	Castro e Vitorette (2008)
		Hypólito e Ivo (2011)
		Garcia e Alves (2011)
		Silva (2012)
Análise das práticas pedagógicas	9%	Raggi e Paiva (2008)
		Castro e Barbosa (2015)
Análise do acesso, permanência e inclusão dos alunos	23%	Bregonci (2013)
		Godinho (2015)
		Jorge (2015)
		Baptista e Julião (2015)
		Junior (2017)
Analise da formação dos docentes do PROEJA	14%	Oliveira e Cesarino (2008)
		Freitas (2015)
		Nascimento e Henrique (2017)
Análise do processo de integração da educação profissional com a educação básica no PROEJA	36%	Santos (2008)
		Furtado e Lima (2011)
		Silva et al. (2012)
		Ferreira et al. (2012)
		Scopel et al. (2013)
		Silva e Diniz (2015)
		Scopel et al. (2017)
		Maraschin e Ferreira (2017)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados das reuniões científicas da ANPEd (2007 - 2017).

610

O processo de implantação do PROEJA

Dentre os subgrupos existe um em que os trabalhos se dedicam a analisar o processo de implementação e as implicações do PROEJA em diferentes instituições federais. Nesta linha, Castro e Vitorette (2008) analisaram o processo de implantação do Curso Técnico Integrado no CEFET-GO, buscando identificar suas características e manifestações internas em relação ao PROEJA, no momento da assunção do Programa pela Instituição. Desde então, pesquisas já apontavam como um desafio a transformação do PROEJA em “uma política pública, com previsão orçamentária regular e garantidora de ações que não se tornem reféns das alternâncias de governo” (CASTRO; VITORETTE, 2008 p. 14).

Por outro lado, Hypólito e Ivo (2011), ao investigarem sobre a adesão/resistência dos professores de uma Escola Federal de Ensino Técnico Agrícola do Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça, *Campus* da Universidade Federal de Pelotas-RS, diante da implantação do PROEJA, sinalizaram a existência de diferentes formas de adesão e resistência ao Programa. Além disto, mostraram manifestações que se expressam em distintos posicionamentos com relação aos cursos e organização pedagógica, à prática pedagógica, ao projeto político-pedagógico

e ao dia-a-dia das aulas. Os autores ratificam que o PROEJA depende de uma ação mais contundente por parte do governo, no sentido de garantir financiamento adequado e transformá-lo em política educacional, além da necessidade de uma ação mais cotejada com as escolas e com os atores que efetivamente implementam essas políticas nas escolas (HYPÓLITO; IVO, 2011).

A partir dessas discussões, percebe-se que predominaram ações transitórias e desarticuladas e a implantação acontece, mas a realização efetiva do Programa é negada durante todo o processo (SILVA, 2012; GARCIA; ALVES, 2011). É diante deste contexto que se busca trazer “nestas tramas de implantação e não realização, a necessidade histórica de efetivação do PROEJA, que inclui os desafios de uma política em construção num palco de disputas sociais” (GARCIA; ALVES, 2011, p.1).

A necessidade que se põe é a de transformar o PROEJA em uma proposta duradoura e estável, independentemente das mudanças nas lideranças governamentais, as quais cada vez mais negligenciam atenção no que diz respeito a diversas lacunas no Programa. Tais lacunas vão desde a precariedade na formação de professores para atuar junto ao seu público específico, a diversos problemas que impossibilitam ou dificultam a continuação dos cursos e Programas focados na EJA.

As práticas pedagógicas

Nos estudos relacionados às análises das práticas pedagógicas, os pesquisadores têm a preocupação em compreendê-las “a partir da formação dos docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na EJA e nos Cursos Técnicos Integrados ofertados a partir do PROEJA” (CASTRO; BARBOSA, 2015, p. 1). Também, em saber se “a prática pedagógica denominada Metodologia de Projetos, realizada nos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), contribuiu para a formação emancipatória” (RAGGI; PAIVA, 2008, p. 1). Estes autores ratificam que desenvolver uma proposta pedagógica que garanta a construção de conhecimentos objetivos, sócio e historicamente construídos e, ainda, que estejam organicamente integrados aos aspectos humanos da formação de jovens e adultos trabalhadores emancipados é uma tarefa desafiadora.

611

No entanto, mais desafiador é “o trabalho daqueles que formam esses trabalhadores” (CASTRO; BARBOSA, 2015, p. 15), uma vez que são professores que precisam, permanentemente, qualificar sua prática na perspectiva de formação de jovens e adultos, consolidando o acesso, a permanência e o êxito formativo desses alunos. Por sua vez, são esses professores os mesmos que também enfrentam o processo de precarização/alienação docente, resultante do aprofundamento da violência gerada pela sociedade capitalista.

Os professores também ocupam posições subordinadas, desenvolvem seus trabalhos em instituições hierarquizadas e estão sujeitos a várias formas de controle, deparando-se constantemente com um cenário precário de condições de trabalho. Assim, “acabam por atuar em ambientes acadêmicos movidos por relações precárias entre seus pares assentadas em uma espécie de desertificação das próprias relações sociais” (FORATTINI; LUCENA, 2015, p. 14).

Diante da satisfação mínima dos profissionais, outros problemas também surgem como, por exemplo, a ausência de motivação, que tem reflexos na qualidade do ensino, no processo de aquisição da aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e profissional, tanto do professor quanto do aluno.

Sobre o acesso, permanência e inclusão dos alunos

As pesquisas concernentes ao acesso, permanência e inclusão dos alunos apontam que a procura por cursos do PROEJA ocorrem principalmente pela busca da conclusão do Ensino Médio e conquista de uma profissão. A interrupção anterior dos estudos, dentre as diversas razões apontadas, para os homens, relaciona-se ao fato de eles não poderem conciliar os estudos com o trabalho; enquanto para as mulheres, o casamento precoce e o cuidado com a família são as principais razões (JORGE, 2015).

Evidenciam-se, também, estudos relacionados à perspectiva de compreensão dos caminhos trilhados pelos alunos surdos no retorno à escola, principalmente na Educação Profissional e Tecnológica por meio da Educação de Jovens e Adultos. Tais pesquisas trazem importantes contribuições sobre as condições de acesso e permanência, não só na Rede Federal de Educação, mas nas escolas como um todo.

Neste contexto, as investigações apontam para a existência de uma complexa tarefa, a de proporcionar aos surdos uma Educação com qualidade diante das grandes demandas, como a contratação de intérpretes, a adaptação de materiais, o planejamento diferenciado das aulas, dentre outras. Sobre isto, Bregonci (2013, p. 17), aponta que, “[...] muitas vezes, os surdos têm intensão de galgar os níveis mais elevados da educação, com o intuito de ter uma formação mais completa para serem incluídos no mundo do trabalho, no entanto, existem muitos entraves a serem superados”. Dentre esses obstáculos, podemos mencionar a

Resistência em mudar o paradigma que sustenta um perfil excludente de educação, em que as “categorizações” das pessoas por suas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero reforçam conflitos e violências físicas e simbólicas, e tornam-se entraves para a constituição da inclusão educacional (BRASIL, 2007, p. 8).

612

É diante dessa perspectiva de resistência que destacamos a importância da escola, em adequar seu papel, no sentido de propiciar aos sujeitos voz e voz, oportunizando a luta pelos seus direitos políticos e sociais.

Com o intento de conhecer as experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA e as manifestações em sala de aula desses saberes, Godinho (2015) desenvolveu reflexões que buscam subsidiar o debate educacional. Neste sentido, o autor elabora reflexões que visam

Oferecer ao debate educacional elementos para (re)pensar e (re)criar um currículo que efetivamente promova o diálogo entre saberes escolares e não escolares – e, no contexto da EJA, entre a escola e o mundo do trabalho – sem apartar estes saberes dos sujeitos que os criam (GODINHO, 2015, p. 14).

Sobre o diálogo entre o saber popular e o saber escolar na prática pedagógica, Freire (2014), sinaliza que o diálogo se cria a partir do encontro entre professor e alunos, os quais refletem e agem sobre o mundo a ser transformado e humanizado. Sendo assim, o diálogo possibilita conhecer a realidade na interação com seus semelhantes, o que também o torna social, e é por meio dele que se pode atuar criticamente para transformar a realidade na qual se vive. No entanto, “resgatar a dialogicidade e outros princípios da educação popular na escola de EJA é ainda um desafio” (GODINHO, 2015, p.14). O autor relata que, apesar de todas as experiências produzidas nesse sentido nas últimas décadas, a visibilização dos saberes produzidos pelos sujeitos da EJA permanece como um caminho a ser construído no contexto escolar.

Por sua vez, Abreu Junior (2017) busca compreender os fatores que dificultam ou favorecem a permanência de estudantes em cursos do PROEJA em um Instituto Federal. Ainda apresenta em suas considerações a importância das atividades coletivas, principalmente no cotidiano das aulas, na medida em que potencializam o pertencimento a um novo grupo social. O autor destaca que o foco na construção coletiva e na centralidade do diálogo pode ser um caminho para efetivar as transformações almejadas.

Ademais, apenas ofertar vagas de cursos no PROEJA sem um Programa efetivo de permanência e êxito formativo é insuficiente. Assim como é insuficiente que os alunos apenas adentrem nos muros institucionais. Com isto se entende que são necessárias ações efetivas que transitem pelo acolher, orientar e pelo suporte necessário para que esses estudantes possam permanecer e concluir seus estudos com êxito.

A formação dos professores

Constatou-se um número pouco significativo de trabalhos sobre os estudos que abordam a formação dos docentes que atuam no PROEJA, apesar da preocupação em analisar o processo de constituição do sujeito professor (FREITAS, 2015) e o processo de implantação da Especialização PROEJA no contexto da rede federal de ensino técnico (NASCIMENTO; HENRIQUE, 2017).

Em decorrência de tal fato, entende-se que é necessário o desenvolvimento de mais pesquisas que busquem compreender as possibilidades e os desafios encontrados na implementação da política de formação docente para o PROEJA, intensificando as análises e debates sobre a formação que os professores vêm recebendo. Isto tendo em vista o que consta na proposta do Programa a respeito de ações que visem à formação desses docentes.

613

Dentre os trabalhos identificados com discussões neste sentido destaca-se a pesquisa de Oliveira e Cezarino (2008). Nela se encontram reunidas análises parciais do trabalho de formação continuada desenvolvida junto aos professores que assumiram a docência no PROEJA, em uma conjuntura desafiadora de implementação do Programa. Os autores reconhecem a importância dos movimentos produzidos pelo PROEJA no interior das universidades públicas, em especial nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no que tange à sua ênfase na formação de pesquisadores para atuarem na educação profissional integrada à EJA.

Segundo Oliveira e Cezarino (2008), os Programas de Pós-Graduação em Educação constituem-se em uma das possibilidades de construção nesse campo de conhecimento, e de fortalecimento e ampliação da produção científica nessas áreas. No entanto, mencionam os autores, “há que se considerar as possibilidades e os impasses que vêm emergindo [...] quanto ao preparo do corpo docente para atuar na complexa interseção dos campos da educação de jovens e adultos (EJA) e da educação profissional” (OLIVEIRA; CEZARINO, 2008, p. 2). Assim, percebe-se que os aspectos diferenciais acabam se perdendo, como, por exemplo, a proposta da associação da EJA com a Educação Profissional a partir de um Currículo Integrado (BAPTISTA; JULIÃO, 2015).

Diante de diversos impasses concernentes ao processo de formação dos professores, entendemos que a lacuna na formação para a docência no PROEJA não é apenas decorrente do fato de se tratar de uma nova modalidade de oferta de Educação Profissional, mas porque as questões relativas à formação de professores para a EP e a EJA ainda não foram resolvidas e, portanto, constitui-se em lacuna histórica.

Por isso é emergente o desenvolvimento da formação inicial e continuada que contribua efetivamente para dar o sentido de pertencimento ao grupo social dos professores do PROEJA e que dialogue com as expectativas, realidades e desafios do trabalho da docência nesse campo educacional.

O processo de integração da Educação Profissional com a Educação Básica

Foram identificados vários estudos que apresentam aspectos considerados relevantes acerca das discussões sobre o processo de integração da Educação Profissional com a Educação Básica no PROEJA (SANTOS, 2008; FURTADO; LIMA, 2011; SILVA, 2012; SILVA et al., 2012; FERREIRA et al., 2012; SCOPEL et al., 2013; SILVA; DINIZ, 2015; SCOPEL et al., 2017; MARASCHIN; FERREIRA, 2017).

Em sua pesquisa, Furtado e Lima (2011) analisam se as práticas pedagógicas, na perspectiva de professores e alunos do PROEJA, contribuíram para a integração do currículo. Como resultado, os autores apontaram que as práticas se limitam à busca da interdisciplinaridade, a qual é um dos princípios do Ensino Médio Integrado. Contudo, tais práticas não refletem princípios importantes e que são centrais na concepção de formação humana integral, a exemplo do trabalho como princípio educativo, o todo como síntese das múltiplas relações, e homens e mulheres como seres histórico-sociais. Em outras palavras, “não contribuem para avanços nas dimensões epistemológica e ético-política do currículo integrado” (FURTADO; LIMA, 2011, p. 15).

Ao serem negligenciados importantes princípios para a concepção de formação humana integral, torna-se impossível um “ensino técnico integrado de nível médio [...], que amplia e consolida a formação e qualificação de adolescentes, jovens e adultos para além dos ditames do mercado” (SILVA et al, 2012, p. 13). Para Ferreira et al. (2012, p. 6),

614

A formação profissional dos sujeitos jovens e adultos exige assumir uma política de educação e de qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico e emancipador, em que o respeito à dignidade da vida em todas as suas formas seja o meio e o fim do desenvolvimento científico e tecnológico.

Ainda segundo Ferreira et al. (2012), a formação, se pensada desta forma, contribui para a integração social do educando, o qual comprehende o mundo do trabalho, mas não se resume a ele. Portanto, a formação de cidadãos profissionais deve proporcionar, aos sujeitos, a capacidade para o conhecimento da realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nele inserirem-se e atuarem de forma ética, técnica e política, objetivando a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora.

Outro trabalho aqui analisado (SCOPEL et al., 2013) investiga o processo de construção dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos do PROEJA a partir dos movimentos e das experiências desencadeados pelos sujeitos implicados no processo. Os autores apontaram que a construção dos projetos foi permeada por várias questões que orientaram e desafiaram o movimento de construção.

Uma das principais questões que pautaram a ação dos sujeitos nos diferentes momentos foi à busca de apreensão dos sentidos da integração. A proposta de formação integrada como uma das principais ênfases do PROEJA, apesar de ter mobilizado de forma significativa a comunidade escolar, não logrou o alcance de seus objetivos [...], o movimento de formulação das propostas dos cursos resultou numa justaposição de disciplinas da área técnica numa tentativa de buscar a integração [...]. Isso significa que os desafios persistem para efetivação da proposta (SCOPEL et al., 2013, p. 14).

Na atualidade, ainda se percebem a persistência e necessidade de efetivar a integração da Educação Profissional com a Educação Básica no PROEJA. Isto é ratificado a partir da análise crítica das “experiências vividas nas práticas educativas do PROEJA na busca da integração curricular” (SCOPEL et al., 2017, p. 1). Em seus estudos, esses autores constataram a autocrítica por parte de educadores e educandos ao problematizarem a ausência do trabalho coletivo entre as diferentes disciplinas. Segundo os autores, os sujeitos (professores e alunos) também pautam a fragmentação do conhecimento e o reconhecimento da necessidade de avançar nas práticas de integração.

A Educação Profissional pode ser uma alternativa para pensar outras formas de formação no PROEJA, desde que os trabalhadores, seus principais sujeitos, sejam considerados nos seus conhecimentos, experiências e saberes, como protagonistas da história que vêm ajudando a construir. Isto é possível quando os vários sujeitos exercitam o diálogo, um dos princípios do currículo integrado na construção coletiva de conhecimentos gerais e específicos (SCOPEL et al., 2017).

Por sua vez, Silva e Diniz (2015), ao analisarem, no âmbito do PROEJA, como vem se materializando a proposta curricular dos cursos de Ensino Médio Integrado ofertado pelo Instituto Feral do Rio Grande do Norte (IFRN), constataram que, de fato, não há a materialização do currículo integrado. Os autores identificaram que em apenas

615

Algumas atividades, muito específicas, não sistematizadas e não planejadas coletivamente, ocorre o envolvimento de professores de diversas disciplinas, não necessariamente de todas, mesmo assim sem que haja um trabalho conjunto, o que dificulta a integração nos termos exigidos por esse tipo de currículo (SILVA; DINIZ, 2015, p. 15).

Em contraponto a isso, entende-se que é indispensável a reorganização do currículo, os tempos e espaços de atuação dos professores, em que se proporcione a eles a possibilidade de incorporarem, às suas práticas pedagógicas, a apropriação dos princípios fundantes do currículo integrado, da sistematização do trabalho interdisciplinar e do conhecimento tecnológico para situarem suas disciplinas em um contexto abrangente. Pode-se

Incorporar as dimensões metodológica e ético-política do currículo integrado, de sorte a permitir aos estudantes não só se apropriarem dos conhecimentos técnicos inerentes ao curso, como também compreender a sociedade em que vivem e dela participar de forma autônoma, crítica e solidária (SILVA; DINIZ, 2015, p. 15).

Em sua pesquisa, Maraschin e Ferreira (2017) resgataram o histórico da política da integração da EJA com a EP e, com base na análise das principais legislações e fundamentos dos Programas desenvolvidos pela SETEC/MEC, de 2005 até 2017, organizaram em quatro fases o desenvolvimento das políticas: do PROEJA Médio ao CERTIFIC; o PRONATEC e o PRONATEC EJA; as Metas do Plano Nacional da Educação e o PROEJA na Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017). Segundo os autores, após a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, tornam-se fundamental apresentar as perspectivas após aprovação da Medida provisória do Ensino Médio, a atual Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017). Em decorrência disso, ressaltam a necessidade de problematização dos rumos

do PROEJA diante de uma legislação em que o único destaque à EJA encontra-se na sinalização de que os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de Educação de Jovens e Adultos e de ensino noturno regular adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º (NR)⁶.

Comparada a LDB 9394/96, não há alterações na redação nesse parágrafo, e não há outras referências à EJA e ao PROEJA, mas apenas à Educação Profissional. Nestas referências, são estabelecidos tempos diferenciados para a produção do conhecimento, de modo que as condições pelas quais se vinha desenvolvendo o PROEJA no país, com o ensino noturno, às condições dos estudantes, se tornam cada vez mais distantes. Se, por um lado, a Lei centra-se na formação profissional e técnica, por outro, o faz pensando nos estudantes em idade regular no Ensino Médio (MARASCHIN; FERREIRA, 2017, p. 11).

Diante do exposto, o que se verifica é mais uma vez o retrocesso ao declínio da Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), que até então estabeleceria as diretrizes para integrar as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Com isso, constata-se a necessidade de fomentar esta discussão diante da disputa política por uma Educação como direito aos jovens e adultos trabalhadores.

Considerações

Com base no mapeamento dos principais aspectos abordados nos estudos sobre o PROEJA, a partir das produções apresentadas nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período entre 2007 e 2017, verificou-se que várias são as reflexões suscitadas pelos pesquisadores. Entretanto, ainda há muito a se desvendar, dada à pertinência da temática e sua importância para o campo educacional.

616

Destaca-se entre os resultados um incipiente acervo, quando se considera o recorte temporal desta pesquisa. As investigações desdobram-se em torno de pesquisas que analisam o processo de implantação do PROEJA, as práticas pedagógicas, o acesso, permanência e inclusão, a formação dos docentes e o processo de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de jovens e adultos. Consideramos a relevância para o desenvolvimento de pesquisas que problematizem os impactos sociais dessa política, assim como os rumos a serem tomados após aprovação da Lei 13.415/2017, a qual modifica o Ensino Médio no Brasil.

A maioria das pesquisas desenvolve estudos de caso e sistematização de experiências de abrangência limitada. Portanto, apontamos ser imprescindível a realização de pesquisas que analisem o PROEJA em uma perspectiva mais crítica e aprofundada, e que busquem contribuir para a efetivação de uma Educação como Direito Humano fundamental, verdadeiramente humana, democrática e que valorize os sujeitos do PROEJA em sua particularidade e dignidade.

É fundamental indicar a importância da ANPEd e sua contribuição na busca por consolidar as pesquisas no campo da política educacional brasileira promovendo a participação da comunidade acadêmica no debate em torno dos rumos da Educação. Também é salutar o apontamento da necessidade para o desenvolvimento de pesquisas que ampliem o diálogo acerca dos rumos do PROEJA e da EJA no Brasil, em um clima de desafios diante de uma política em construção em um palco de disputas sociais.

⁶ Artigo 1º, § 2º da Lei 13.415/2017, que altera as Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007 (regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Por fim, espera-se que os resultados do esforço aqui dedicado possam suscitar outras reflexões e instigar pesquisadores e a comunidade acadêmica a pautar o tema para um debate mais frequente. A intenção, aqui, foi uma leitura, dentre outras possíveis, sobre a política educacional para a Educação de Jovens e Adultos, com a qual esperamos suscitar novos olhares na busca por uma Educação disponível e acessível a todos e todas, sem discriminação.

Referências

ABREU JÚNIOR, J. M. A permanência no PROEJA de um Instituto Federal: entre limites, demandas e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, São Luiz. **Anais...** São Luiz: UFMA, 2017. p. 01-14.

BAPTISTA, A. J. L.; JULIÃO, E. F. Um olhar sobre o PROEJA no Colégio Pedro II: contribuições para EJA contemporânea. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. p. 01-17.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Brasília: 2000. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2019

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

617

BRASIL. Decreto-lei 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2005.

BRASIL. Decreto nº. 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos**: Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação

de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BREGONCI, A. M. Estudantes surdos no PROEJA: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: 2013. p. 01-18.

CASTRO, M. D. R.; VITORETTE, J. M. B. O PROEJA no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: 2008. p. 01-18.

CASTRO, M. D. R.; BARBOSA, S. C. PROEJA, trabalho docente e formação de trabalhadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. p. 01-17.

CHILANTE, E. F. N.; NOMA, A. K. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da Educação de Jovens e Adultos no Brasil? **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. esp. 33, p. 225-237, maio 2009. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33e.8639537>

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2698>

DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302010000300015>

FERREIRA, M. J. R. et al. PROEJA na perspectiva da formação integrada. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012. p. 01-17.

FORATTINI, C. D.; LUCENA, C. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 32-47, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.24115/s2446-622020151219p.32-47>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, J. A. A cartografia da constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica em um curso do PROEJA: fazendo-se no caminho. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. p. 01-18.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO G.; CIAVATTA M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302003000100005>

FURTADO, E. D. P.; LIMA, K. R. R. EJA Ensino Médio e Educação Profissional: possibilidades e limites no PROEJA. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal, 2011. p. 01-17.

GARCIA, L. T.; ALVES, M. F. O PROEJA em uma rede estadual de ensino: trajetórias de um programa implantado e não realizado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal, 2011. p. 01-19.

GODINHO, A. C. F. Experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015. p. 01-17.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-194, maio/ago. 2000.

HYPOLITO, A. L. M.; IVO, A. A. Educação, políticas públicas e os processos de adesão e resistência à implantação de um curso na modalidade PROEJA. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal, 2011. p. 01-17.

JORGE, C. M. Sentidos do PROEJA para homens e mulheres egressos dos cursos técnicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.

LIZZI, M. S. S. S. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**: uma investigação acerca da concepção de currículo integrado dos professores que atuam nos cursos de secretariado e técnico administrativo em Cascavel. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

MARASCHIN, M. S.; FERREIRA, L. S. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: histórico e perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais...** São Luís, 2017. p. 01-18.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, J. M. do; HENRIQUE, A. L. S. Especialização PROEJA CEFET-RN: análise comparada entre projetos pedagógicos e trabalhos de conclusão de curso. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais...** São Luís, 2017. p. 01-17.

OLIVEIRA, E. C. de; CEZARINO, K. R. A. Os sentidos do PROEJA: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008. p. 01-18.

PINTO, E. W. F. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA)**: uma

avaliação de impactos nas condições de trabalho e renda dos egressos no município de Açaílândia - MA. 2016. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

RAGGI, D. G.; PAIVA, M. A. Metodologia de projetos: uma possibilidade para a formação emancipatória dos alunos do PROEJA. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2008. p. 01-16.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RUMMERT, S. M; Educação de jovens e adultos trabalhadores do Brasil atual: do simulacro à emancipação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, jan./jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p175>

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetização e Fazendo Escola. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 29, p. 29-45. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40602007000100004>

SANTOS, S. V. dos. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o PROEJA. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2008. p. 01-17.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

620

SCOPEL, E. G.; OLIVEIRA, E. C.; FERREIRA, M. J. M. A experiência de construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos do PROEJA no IF: construindo caminhos para efetivação de um currículo integrado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2013. p. 01-17.

SCOPEL, E. G.; OLIVEIRA, E. C.; FERREIRA, M. J. M. A educação popular nas experiências e práticas de integração curricular no PROEJA. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. *Anais...* São Luís, 2017, p. 01-17.

SILVA, A. C. B. **Cidadania, formação social brasileira e a relação com a educação de jovens e adultos:** o caso do PROEJA. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA, A. L. da. O PROEJA do Instituto Federal de Santa Catarina. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinha. *Anais...* Porto de Galinha, 2012, p. 01-17.

SILVA, J. M. da. et al. O PROEJA no IFRN- Campus Currais Novos e o desenvolvimento local: conexões possíveis. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinha, 2012. p. 01-18.

SILVA, J. M. da; DINIZ, A. L. P. EMI no PROEJA no IFRN: nova formação ou mais do mesmo? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2015. p. 01-18.

STERING, S. M. S. **O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do PROEJA no IFMT – Política, fato e possibilidades.** 2015. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Rio Claro, 2015.

VALADARES, F. C.; MARISA, L. R. Fórum nacional em defesa da escola pública na LDB: a questão da docência. **Estudos e Pesquisas em Psicologia.** Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 62-71. jul./dez. 2006.

VENTURA, J. P. A. Política educacional para EJA na produção científica do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPEd (1998-2008): contribuições para o debate. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2009. p. 01-17.

VIEIRA, S. L. **Política Educacional em tempo de transição (1985-1995).** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

VITORETTE, J. M. B. **A não consolidação do PROEJA como política pública de Estado.** 2014. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

Recebido em 27/11/2018

Versão corrigida recebida em 10/03/2019

Aceito em 14/03/2019

Publicado online em 08/04/2019