

# Possibilidades e desafios no PROEJA: um estudo de caso através de entrevistas com professores

Possibilities and challenges in PROEJA: a case study  
through interviews with teachers

*Pauline Vielmo Miranda\**

*Aline Bairros Soares\*\**

*Paula Rochele Silveira Becher\*\*\**

*Ascísio dos Reis Pereira\*\*\*\**

## RESUMO

Frente às mudanças nas configurações do trabalho e da educação, que ocorreram ao longo do século XX e perduram na atualidade, busca-se através desse artigo debater algumas questões que envolvem o PROEJA. Através de revisão bibliográfica e documental e da realização de entrevistas semiestruturadas com docentes atuantes no Programa em um colégio da região central do Rio Grande do Sul, buscou-se compreender algumas das possibilidades e desafios que permeiam o Programa. A partir da análise qualitativa destas fontes, foram selecionados dois pontos de análise: os processos de evasão e juvenilização para o PROEJA. Verifica-se que os desafios são muitos, mas, em contraponto, destacam-se os pontos positivos que remetem à possibilidade da formação ampliada, a partir da integração entre vários saberes, visando a superação da unilateralidade voltada estritamente para as necessidades do mercado, novas oportunidades de emprego e a possibilidade do prosseguimento dos estudos, além da função social inclusiva que os cursos atendem.

**Palavras-chave:** PROEJA. Educação Profissional e Tecnológica. Evasão. Juvenilização.

## ABSTRACT

In face of the changes in work settings and education that occurred during the twentieth century and persist today, this article seeks to discuss some issues related to PROEJA. Through bibliographical and documentary review, as well as semi-structured interviews conducted with teachers that work in the program in a school located in the central region of Rio Grande do Sul, we sought to understand some of the possibilities and challenges which pervade the program. From the qualitative analysis of these sources were selected two points of analysis: the avoidance processes and juvenilization for PROEJA. It can be seen that the challenges are many, but in contrast the positive highlights refer to the possibility of extended training from the integration of several kinds of knowledge, seeking to overcome the unilateralism which is strictly focused on market needs, new job opportunities and the possibility of further education, as well as the inclusive social function that the courses fulfil.

**Key-words:** PROEJA. Professional and Technological Education. Evasion. Juvenilization.

\* Pesquisadora e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada e Bacharel em Medicina Veterinária - UFSM. Aluna de Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) Aplicadas à Educação - UFSM. E-mail: pauline.v.miranda@hotmail.com

\*\* Pesquisadora e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela UFSM. Licenciada em Química - UFSM. Membro do Grupo de Pesquisa MeNTE, da UFSM. E-mail: aline.qmc.bs@gmail.com

\*\*\* Pesquisadora e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela UFSM. Licenciada e Bacharel em História - UFSM. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Memória, Educação Profissional e Técnica "TÉKHNE", da UFSM. E-mail: chele\_becher@yahoo.com.br

\*\*\*\* Professor Adjunto da UFSM, junto ao Departamento de Fundamentos da Educação. Doutor em Educação, na área de História, Filosofia e Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestre em Filosofia, com ênfase em Ética, pela PUC-Campinas e Licenciado em Filosofia pela mesma instituição. E-mail: ascisio@gmail.com

## Introdução

O presente artigo pretende abordar algumas das questões que envolvem as políticas públicas para a educação de jovens e adultos trabalhadores, em específico o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A partir da percepção do contexto de inserção e consolidação de tais políticas, busca-se refletir sobre algumas das disputas que compreendem o Programa, assim como as possibilidades e os desafios que permeiam sua práxis.

O atual momento do capitalismo é definidor das diretrizes das reformas educacionais que buscam a descentralização administrativa, financeira e pedagógica para a formação de trabalhadores. Assim, uma série de ações vêm sendo propostas pelo Estado e a educação se torna um importante setor de distribuição de políticas públicas. Tais políticas constroem-se em espaços de disputas, que denotam diferentes concepções sobre a educação e a formação para o trabalho.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) compõem algumas das modalidades de ensino que receberam maiores atenções das políticas públicas nas últimas décadas. A partir de demandas advindas dos grupos sociais que as compõem, das possibilidades de integração entre estas modalidades e das discussões sobre a integração entre trabalho e educação, foi construído o PROEJA.

A EPT é compreendida como modalidade de ensino no Brasil desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96), de acordo com a qual, na redação de 2008, a EPT “[...] integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996). Sua configuração é pautada por diferentes concepções e projetos políticos, os quais permeiam sua constituição.

Dentre as lutas travadas no âmbito da EPT está sua integração à educação básica, o que foi suprimida pelo Decreto 2.208/97, posteriormente revogado e substituído pelo Decreto 5.154/2004. Este último Decreto permitiu que a EPT pudesse ser ofertada de três formas: *integrada* à educação básica, pautada em currículo e matrícula únicos; *concomitante* à educação básica, compreendendo dois currículos diferentes; e *subsequente*, para aqueles que já concluíram a educação básica (BRASIL, 2004).

A LDBEN/96, ao disciplinar a educação escolar, estabelece que essa se vincule ao mundo do trabalho e à prática social. Essa vinculação está detalhada no Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o capítulo III da LDBEN/96, ao considerar que a formação inicial e continuada de trabalhadores se constitui por cursos ou programas de Educação Profissional que “[...] articular-se-ão preferencialmente com os cursos

de Educação de Jovens e Adultos, objetivando a educação para o trabalho e a elevação do nível da 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, art. 36, § 2º). Tais instrumentos legais possibilitaram a constituição do PROEJA.

O primeiro marco normativo específico do PROEJA é a Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005, que dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esta Portaria determina que todas as instituições federais de Educação Profissional ofereçam, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA. Seu texto foi transformado integralmente no primeiro decreto que estabeleceu o Programa, o Decreto nº 5.478/2005. Desde sua implantação (2005-2006) o PROEJA é coordenado nacionalmente pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC).

O Decreto de 2005 estabeleceu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, no âmbito das instituições da Rede Federal. O mesmo foi revogado e instituiu-se um novo, o Decreto nº 5.840, em 13 de julho de 2006, que estabeleceu, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA, tornando-se sua base legal. Posteriormente, foram elaborados os três Documentos Base que consubstanciaram suas diretrizes: o Documento Base PROEJA Técnico, de nível médio; o Documento Base PROEJA FIC Ensino Fundamental; e o Documento Base PROEJA Indígena.

O decreto de 2006 ampliou as possibilidades de abrangência do programa com a inclusão da terminologia “Educação Básica”. Assim, além do ensino médio, os cursos integrantes do PROEJA podem ser ofertados conjuntamente com o ensino fundamental, de forma integrada ou concomitante, a partir da oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Com o novo Decreto, há inclusão dos sistemas estaduais e municipais de ensino e das entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional (“Sistema S”) como possíveis proponentes.

A partir de então, as discussões sobre as possibilidades de integração entre a educação básica de nível médio e a educação profissional ganharam destaque no meio educacional. Tais discussões aliaram-se a projetos societários desejados e ao papel da educação para sua efetivação. O PROEJA foi instituído na rede federal de educação, caracterizado como um:

Projeto educacional que tem como fundamento a integração entre 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 efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2007, p. 5)

Sua constituição pretendeu ampliar as possibilidades de formação para jovens e adultos trabalhadores e propiciar uma qualificação técnica para o trabalho, com base na superação das dicotomias entre os saberes teóricos e práticos. O PROEJA Médio é destinado a pessoas maiores de 18 anos com ensino fundamental completo e que não tenham concluído o ensino médio. Sua oferta deve ocorrer prioritariamente de forma integrada, a partir de um projeto político-pedagógico único, estabelecendo a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, objetivando superar “[...] a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (BRASIL, 2007, p. 43). Seus cursos possuem carga horária mínima de 2400 horas, sendo 1200 horas destinadas à área básica e 1200 horas à área técnica, seguindo também as especificações dos cursos técnicos ofertados, que exigem mais 600 horas de estágio curricular obrigatório.

O Projeto também conta com assistência estudantil, que é um benefício que as instituições proponentes usam para viabilizar a permanência do estudante do PROEJA no curso. O valor desse recurso é regulamentado em cada instituição. A indicação do MEC é que esse recurso seja de no mínimo R\$ 100,00 mensais.

Com dez anos de existência, o Programa alcançou parte de seus objetivos, mais ainda é permeado por uma série de desafios que caracterizam a sua constituição, como veremos na sequência.

## Metodologia

Para o desenvolvimento deste artigo realizou-se uma revisão documental e de literatura, na qual se procurou perceber os processos de constituição do PROEJA, assim como algumas discussões que tem permeado os estudos sobre tal Programa, em específico ao PROEJA Médio integrado. A partir daí, foram organizadas entrevistas semiestruturadas aplicadas a dois professores que atuam em um curso integrante do Programa, de forma a relacionar o que os documentos e demais produções abordam, com a prática relatada por esses professores.

As questões das entrevistas versam sobre: o tempo de atuação no PROEJA; as percepções sobre o Programa ao longo do tempo; o processo de adesão ao Programa; contato dos entrevistados com a EJA antes de atuar no Programa; as primeiras percepções sobre a atuação; motivações para trabalhar no PROEJA; a caracterização do público; mudanças na composição deste público ao longo dos anos; os principais pontos positivos e desafios do trabalho; estímulo a participação em cursos de formação que problematizassem a EJA e; percepções sobre a relevância da formação continuada.

A abordagem metodológica deste trabalho segue a perspectiva qualitativa, de natureza exploratória. As abordagens de Marconi e Lakatos (2010) e Gil (2010; 2014), dão diretrizes para esta pesquisa. Assim, a pesquisa exploratória de acordo com Gil (2010) é elaborada com a intensão de estudar determinado problema, tornando-o mais compreensível sendo passível de criar hipóteses com o objetivo central o desenvolvimento de ideias ou ainda descobertas de intuições.

Neste caso, o comum é utilizar o levantamento de dados e entrevistas com produção de dados finalizando com a análise dos mesmos. Tratando-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, o instrumento foi dinamizado na perspectiva de uma entrevista semiestruturada. Conforme Gil (2014), a entrevista semiestruturada desenvolve-se a partir de um roteiro básico que permite ao entrevistador fazer as necessárias adaptações ao longo da pesquisa. Nas afirmações de Negrine (1999), a entrevista semiestruturada permite que, por meio do diálogo e de sua flexibilidade, apareçam contribuições do participante a partir das quais novas questões podem ser formuladas, de modo a se estabelecer uma visão mais ampla do problema em estudo.

Para Marconi e Lakatos (2010) a entrevista possibilita a conversação face a face, de forma que siga um método, favorecendo ao entrevistado a informação necessária, contribui ainda na fidedignidade e validade do ato social como a conversação.

Deu-se preferência ao anonimato dos participantes das entrevistas, os mesmos são identificados no trabalho como Professor 1 e Professora 2. Para que os resultados das entrevistas pudessem ser lidos, analisados e publicados em sua íntegra os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que permanecerá com os pesquisadores em sigilo.

Por fim, a tarefa de análise implica em um primeiro momento, na organização dos dados coletados, colocando-os em partes, relacionando-os e buscando encontrar tendências importantes nestas relações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Segundo Moraes (1999), a Análise de Conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever o conteúdo de documentos e textos. Essa análise auxilia na reinterpretção das mensagens no intuito de atingir uma compreensão de seus significados para além da leitura comum.

## Resultados e discussões

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho evidenciou-se a íntima relação entre as políticas públicas para a educação e as práticas que compreendem a efetivação de tais políticas. Nesse sentido, compreende-se que a prática escolar está relacionada a normativas legais (modelos decretados ou de reprodução), à "cultura local", ou seja, interpretação e adequação das regras, ou criação de outras normativas (modelos criados ou de produção) e à prática em sua dimensão sociológica, que pode ou não estar de acordo com as regras apontadas (modelos praticados) (LIMA, 1996).

A EPT brasileira passou por uma série de reformas ao longo de sua história, mas permanece marcada pela dualidade entre uma formação propedêutica e humanística geral, voltada para os filhos da elite e preparatória para o ingresso no ensino superior, e uma formação instrumental, de caráter fortemente técnico operativo, voltada para os filhos dos trabalhadores e preocupada com as necessidades imediatas do mercado de trabalho. Este dualismo decorre de uma sociedade marcada por séculos de escravismo e pela discriminação do trabalho manual (CIAVATTA, FRIGOTTO e RAMOS, 2012, p. 32).

Conjuntamente, permanece a questão da não universalização da oferta de educação básica, em aspectos quantitativos e, especialmente, qualitativos. Apesar da educação pública e de qualidade ser um direito garantido constitucionalmente, é recorrente a carência de infraestrutura e recursos adequados, assim como de condições necessárias para o acesso e permanência da população nos sistemas de ensino, o que tem feito com que os índices de abandono escolar e de defasagem ano/série permaneçam altos.

A promulgação do Decreto 5154/2004, ao permitir a integração entre a educação profissional e a educação básica, promoveu a ampliação das questões envolvendo a relação entre educação e trabalho. Tal processo foi intensificado com a criação dos Institutos Federais de Educação e com a ampliação da rede federal de educação profissional ocorrida nos últimos anos. Assim, a educação profissional brasileira precisou ser repensada.

A partir da compreensão sobre o contexto de criação do PROEJA e de como se constituiu o Programa, a pesquisa desenvolvida para a construção deste trabalho buscou relacionar as bibliografias e documentos consultados aos os relatos daqueles que vivenciam na prática, as questões cotidianas apresentadas por um dos cursos integrantes do PROEJA que oferta o Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Foram priorizadas nas análises os processos de evasão e de juvenilização que envolvem o Ensino Médio integrado e a EJA.

#### *A evasão no PROEJA*

Observamos através das entrevistas realizadas que a evasão é uma temática que merece destaque quando estudamos o PROEJA. Esta questão tem sido problematizada, a partir da percepção que, dentre o público de jovens e adultos trabalhadores, se evidenciam interrupções de estudos por conta, principalmente, do trabalho e das relações familiares.

O documento Base do PROEJA Fundamental (Brasil, 2007) salienta que a universalização do acesso está sendo alcançada, mas problemas como a qualidade dos processos educacionais, a dualidade do ensino público versus o privado, a repetência e a evasão persistem.

De acordo com Saraçol (2014, p. 235) a evasão no PROEJA é multifatorial e se identificam vários “motivos” para efetivar a saída do estudante. Para Brasil (2007, p. 19) a elevada evasão parece ter múltiplas razões, ocasionadas pela inadequação escolar, necessidade do estudante trabalhar, o que em geral, é mais urgente do que continuar os estudos e, no caso das mulheres, a gravidez e outras questões familiares contribuem para que elas abandonem, outra vez, a escola. Através das entrevistas com os professores foi possível reforçar que existe uma preocupação dos docentes e da instituição com a questão, Professor 1 afirma: “[...] as turmas que se formavam eram maiores, a minha turma de segundo ano tinha vinte alunos, hoje nós estamos em nove, isso é preocupante. Você dar aula pra nove, é muito caro e os formandos do PROEJA esse anos nós estamos em vinte [...]”.

Nota-se que, ao longo dos anos de implantação do PROEJA na escola houve uma diminuição na permanência dos alunos, o que fique evidente na fala do Professor 1 ao dizer que, de um ano para outro, dezessete alunos evadiram. Segundo Zanetti Neto (2009, p. 12) o PROEJA lida com um público que geralmente possui descontinuidades na formação escolar, mas é portador de significativa bagagem de experiências de vida e trabalho, que contribuem para o espaço da sala de aula. Esse processo de socialização na escola técnica possibilita aos estudantes o contato com características da profissão, sedimentando as identidades profissionais.

O Professor 1 destaca o quanto é caro manter uma instituição, infraestrutura e docentes para poucos alunos: *Qual será o custo do aluno que evade? Será que todos pensam sobre isso?* A Professora 2 corrobora com o discurso de que ao longo dos anos a escola perdeu alunos e isso vem aumentando em relação às últimas turmas que ingressaram:

Nós temos tido um elevado índice de evasão, nosso índice de evasão tem sido muito grande, tanto é que o atual segundo ano [do primeiro semestre de 2016], ou seja, o terceiro semestre, nós temos apenas 09 alunos. Vejam que dos 32 que entraram no ano passado apenas 09 permanecem [...].

O Documento Base do PROEJA Fundamental (BRASIL, 2007, p. 20) destaca alguns motivos relevantes e recorrentes na evasão como o nível socioeconômico, família e estudo, assim como horário de trabalho e o horário escolar, proposta pedagógica, gravidez, novo emprego, baixo desempenho e reiteradas repetências e problemas familiares, entre outros.

Para a Professora 2, os motivos da evasão também se mostram multifatoriais, muito ligados aos aspectos relativos à vida adulta e ao curso, o que reafirma as citações de Saraçol:

Cada estudante tem sua justificativa, mas em linhas gerais, questões relativas ao trabalho. Os estudantes trabalham durante o dia, desenvolvem cargas horárias bem extensas e cansativas, vem cansados para aula, não conseguem dar conta de atender as necessidades do curso, relativas aos trabalhos que eles têm que desenvolver em casa, ao que eles têm que estudar em casa. Isso acaba desmotivando-os, porque eles se sentem frustrados por não poderem atender com qualidade o curso. Mas, questões familiares também estão presentes aí. (PROFESSORA 2)

Segundo Saraçol (2014, p. 235) a evasão é categorizada em evasão desencadeada por aspectos relacionados ao estudante, evasão desencadeada por aspectos relacionados ao curso e a evasão desencadeada por aspectos relacionados a vida do estudante adulto. A partir disso, categorizamos os discursos relativos à evasão.

Quando pensamos os aspectos relacionados a estudante, percebemos a importância do grupo, da ação de comprometimento e compromisso e do entrosamento dos alunos. Este é um fator importante para manutenção do aluno em sala, isto pode ser observado através de Saraçol (2014, p. 236) que conclui que as primeiras evasões, dos estudantes compromissados com o curso, promovem uma espécie de “reação em cadeia”.

Talvez o sujeito da EJA perceba na ação do “outro” o estímulo para as suas próprias ações. Em contraponto há também a perspectiva da falta de entrosamento, identificação e adaptação de alunos com a turma. Associado a isso, temos os problemas de reprovação, em que os alunos perdem sua turma de origem e passam a fazer parte de outra turma.

A evasão por fatores pessoais, pode estar relacionada a falta de paciência, a auto exigência de ter bons resultados, estresse, problemas de saúde, gravidez. Essas relações independem do curso, dos conteúdos programáticos, notas ou frequências.

A dificuldades e as falhas na formação fundamental são apontadas como uma das causas importantes de evasão, dos alunos do PROEJA, na Instituição pesquisada. Os estudantes já vêm de uma formação anterior que não foi concluída com sucesso, por inúmeros fatores. Quando retornam à escola, têm que serem acolhidos e suas necessidades de ensino básico atendidas. Se não atingem o sucesso se desmotivam e evadem. A Professora 2 confirma que há uma grande falta de conhecimentos iniciais de Ensino Fundamental:

Outro fator é a questão das dificuldades de conhecimento. Os estudantes, percebem quando entram no CTISM que falta muito conhecimento do ensino fundamental, muitos conceitos que não foram trabalhados, muitas lacunas que foram deixadas, e isso também contribui para desmotivá-los ainda mais. (PROFESSORA 2)

Quando pensamos o viés institucional e curricular causadores da evasão, verificamos que a pouca sintonia entre as instituições e o estudante é apontada como outro fator. Há de se ter um conhecimento sobre seus alunos, sua situação real socioeconômica, e que proporcione uma prática educativa vinculada com a realidade e a cultura desses alunos. Segundo o Documento Base do PROEJA Fundamental (BRASIL, 2007), vem se constatando que os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, contribuindo para o fracasso escolar e a chamada evasão.

A evasão na escola pesquisada tem chamado a atenção dos docentes, que chamam atenção para a necessidade de reformulação dos cursos do Programa, o que pode contribuir, inclusive, para a permanência do aluno na instituição. A Professora 2 evidencia uma readequação curricular, em 2011, visando a essa necessidade:

Em 2011, nós fizemos uma readequação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, essa é a denominação do nosso curso que está vinculado ao Programa. Foi feita uma readequação do Projeto Pedagógico, reorganizamos a matriz curricular e nessa reorganização os componentes curriculares da educação básica, do Ensino Médio, foram organizados por área de conhecimento. Então, nós temos as quatro áreas: a área de Linguagens e suas Tecnologias, a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, Matemática e Ciências da natureza e suas Tecnologias. (PROFESSORA 2)

Além disso, observamos como característica do PROEJA, as dificuldades pedagógicas, troca de professores, falta de preparação específica e formação

continuada para atuar no PROEJA. O Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado a partir de uma concepção colaborativa e coletiva, poderá contribuir para o fortalecimento da relação teoria-prática e o aperfeiçoamento do fazer pedagógico nas escolas.

Na escola houve essa preocupação, buscou-se trabalhar através de temas geradores, desenvolvidos a partir das necessidades dos estudantes, o que demonstra a Professora 2:

A ideia inicial era a de que a trabalhássemos nas áreas por projetos, por temas geradores, que seriam elencados a partir das angústias dos alunos. Infelizmente, nós não conseguimos avançar nessa ideia original, nessa ideia inicial. A proposta acabou sendo abandonada ao longo do caminho. Somente no primeiro semestre nós conseguimos trabalhar com projetos. (PROFESSORA 2)

Essa desistência no desenvolvimento desse projeto, vem ao encontro da afirmação de Saraçol (2014, p. 242) de que é possível dizer que a formação profissional por ter mais dificuldade, associada a falta de base e ao despreparo dos professores do pós-médio promoveu a evasão do estudante. Além disso, para Santos (2013, p. 64) a escola, necessita de outra sensibilidade na adequação dos horários, na adaptação dos conteúdos curriculares, valorizando as suas experiências, proporcionando uma oferta contínua de promoções e valorizações, pois, do contrário, a evasão é algo quase certo.

Para Santos (2013, p. 64) o projeto político-pedagógico da escola precisa considerar esses diferentes saberes constituídos na e pela experiência de vida de jovens e adultos. A Professora 2 afirma que ocorreu uma preocupação por parte dos docentes do curso com a adequação do PPP, mostrando a preocupação da escola com o envolvimento e a permanência desses alunos em aula: “[...] *readequar as propostas de trabalho às necessidades dos estudantes, a partir da percepção das necessidades dos próprios estudantes, e também por uma necessidade de adequar a proposta do curso ao próprio Programa*” (PROFESSORA 2).

Nota-se, que as dificuldades pedagógicas influenciam na decisão de desistir do curso. Compreende-se Saraçol (2014, p. 244) início do curso, nos primeiros meses, acontece evasão por questões de falta efetiva de interesse do estudante e ou falta de adaptação à nova rotina ou até ao fato de não ser o que se esperava.

Acredita-se que a evasão nos semestres finais está relacionada a estrutura curricular problemática. Pois, para a realidade do mundo vivido por estes educandos o currículo desenvolvido não estabelece relação entre vida prática e formação desenvolvida na experiência pedagógica dada. Para Silva (2012, p. 18) o espectro da evasão, mesmo na educação profissional e tecnológica, reflete o quanto a escola tornou-se pouco atraente para as gerações de jovens que nela ingressam. Acreditamos que isso acontece pelos efeitos danosos que essa a estrutura de mercado neoliberalista e flexível têm causado ao sistema educacional e às gerações de educandos que nele ingressam.

Além dos aspectos do PPP, existem os que estão relacionados ao estágio. De acordo com Saraçol (2014, p. 245) o estágio obrigatório é visto como uma dificuldade. Isso deve-se a possibilidade de o aluno perder o emprego, a carga horária despendida para realizar o estágio, a preocupação em conseguir um local para estágio, o seu desempenho como técnico e como profissional que trabalha em dois locais ao mesmo tempo.

Para o Professor 1, isto pode ser resolvido se os cursos observassem no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas o público-alvo mais adulto:

Eu acredito que teria mais resultados se a gente esquecesse um pouco o J do jovem e passasse mais para o adulto, porque eu acho que esse curso é para pessoas com mais comprometimento e os jovens hoje eles não têm comprometimento, mas assim mesmo, você nota mesmo nos jovens, você nota mudança de postura [...]. (PROFESSOR 1)

Para Saraçol (2014, p. 240) a motivação para pessoas mais velhas que cursam o PROEJA, estaria na possibilidade de promoção na empresa onde trabalha, dada somente a profissionais de nível técnico. Isto poderia justificar o maior entrosamento e persistência desses alunos, como afirma o Professor 1.

Quanto a evasão relacionada à eventos da vida adulta, estão associados a conquista de um novo emprego, muitas vezes em uma área diversa do curso e que não permite uma carga horária que viabilize a realização do curso, namoro, problemas familiares, gravidez e o ingresso no Ensino Superior.

O pouco tempo disponível ao aluno que trabalha é apontado como fator chave, segundo Saraçol (2014, p. 237), para a desmotivação. O tempo é apontado como um problema na realidade do PROEJA. Os alunos têm que desenvolver suas atividades no trabalho, em casa e na educação, ou seja, acabam assumindo triplas jornadas de atuação. Isto não deixa de estar relacionado ao fator socioeconômico, que faz com que falte o envolvimento e a dedicação plena aos estudos.

As consequências dessas duplas e triplas jornadas de trabalho, são destacadas pela Professora 2:

A gente tem estudantes que têm famílias, que têm filhos e a noite seria o único momento que eles poderiam estar com a família. Quando eles percebem que está ficando pesado, que esta convivência está fazendo falta, e muitas vezes os próprios filhos cobram uma presença mais efetiva do pai em casa ou da mãe em casa, a esposa cobra, o marido cobra, e isso também é outro fator que contribui para evasão. (PROFESSORA 2)

Quando pensamos na questão pelo ingresso no Ensino Superior, vemos segundo Saraçol (2014, p. 248) o curso o PROEJA atingiu a sua função social, não pela formação profissional e o ingresso no mercado de trabalho, mas pela continuidade dos estudos do aluno.

O Professor 1 acredita que para os alunos jovens que estão chegando ao PROEJA, existem mais oportunidades de acesso à outras modalidades de Ensino, principalmente o Ensino Superior, o que não acontece com as pessoas de maior idade

e distanciamento da escola. Para ele, o sucesso do PROEJA estaria no cuidado com o público adulto, que para ele é mais interessado em permanecer na escola e aprender. Nesse ponto, o Professor 1 identifica a juvenilização do PROEJA como uma das causas de evasão:

Na evasão vocês vem que muitos que evadem são pessoas mais jovens, que não tem a persistência, ou eles têm mais outras oportunidades, que os adultos, vamos dizer assim, as oportunidades já não são tantas, deles fazerem um outro curso, de fazer outra modalidade de ensino. (PROFESSOR 1)

E reafirma que os adultos se comprometem mais com o curso, e credita isso às necessidades da vida adulta do estudante:

Porque eu acho que as pessoas com mais idade, os adultos, normalmente eles já são estáveis profissionalmente, ele tem um emprego e ele está estável então ele tem mulher, ele tem filho, ele é responsável, então o jovem mora com o pai, mora com a tia, mora com a vó, mora com não sei quem, então assim é fácil né, porque é só ele né, botar as coisas na mochila e vai embora. (PROFESSOR 1)

Através dos discursos dos professores do PROEJA foi possível perceber o quanto é preocupante e recorrente nas suas falas a situação atual de permanência do aluno em sala de aula. Isso se dá por inúmeros fatores tanto socioeconômicos, quanto à falta de entrosamento com a instituição e do docente compreender a sua função ética e social, de desenvolver com esses alunos o ensino e a aprendizagem. Devemos ter ciência que os alunos jovens muitas vezes não contam com o saber da experiência no campo profissional, faltam vivências, e os docentes e as Instituições devem reafirmar o seu comprometimento com esses alunos que tem demandas e expectativas diferentes.

### *O fenômeno da Juvenilização no PROEJA*

Atualmente, uma questão tem perpassado os estudos e pesquisa no contexto educacional do PROEJA e que também esteve presente nas entrevistas realizadas, refere-se a presença gradativa de jovens com faixa etária muito baixa, adolescentes em turmas da EJA e também PROEJA. Este fenômeno vem sendo denominado como Juvenilização. Cabe-nos aqui manifestar as particularidades e promover a reflexão acerca do fenômeno, uma vez que é apontada como acontecimento cada vez mais recorrente, e que pode estar relacionada a múltiplos fatores nos quais implicam em números de evasão e diferentes perfis de turmas como relatado nas entrevistas.

O espaço educacional estabelecido até então à Educação de Jovens e Adultos no qual destina-se ao público recorrente da necessidade de superação e erradicação do analfabetismo e o indispensável aprimoramento da escolaridade dos adultos modificou-se o seu perfil no momento em que os mais jovens foram integrados ao modelo de ensino, não esqueçamos que a procura por um aumento da escolaridade está relacionada ao mercado de trabalho, da qual dirigem-se a perspectivas frente às

novas exigências no mundo atual em que nos deparamos com o progresso e à mobilidade social (CARVALHO, 2009).

De acordo com Brunel (2004), a quantidade de jovens nesta modalidade cresce a cada ano, transformando assim o cotidiano escolar bem como as relações estabelecidas entre os indivíduos que ocupam este espaço. Ainda segundo a autora, o estudo dessa juvenilização surge na década de 90 em nosso país e foi importante pois retoma atenção a uma categoria que por algum tempo permaneceu esquecida nas pesquisas de cunho científico (BRUNEL, 2004, p. 11). Brunel afirma que “fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens busquem esta modalidade e a cada ano mais precocemente” (BRUNEL, 2004, p. 09).

Um ponto importante de ressaltar é que a juvenilização está relacionada a diferentes questões: primeiramente, a legitimidade quando nos referimos à Lei nº 9.394/96 no art. 38, § 1º, que alterou as idades mínimas de acesso ao EJA de 18 anos para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 anos para 18 anos no Ensino Médio. Em consequência, fizeram necessários professores preparados, espaços físicos e a reestruturação de sua metodologia de trabalho (SOARES, 2002). Neste contexto Cury (2000) afirma que:

[...] a educação de jovens e adultos é reconhecida como direito dos que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada. E significa também que a lei considera o jovem e o adulto como sendo capazes de fazer uma opção consciente. Se qualquer um deles exigir a vaga, é obrigação do poder público atendê-los. (CURY, 2000, p. 575)

O artigo 37, parágrafo 1º, da LDB de 1996, assegura que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 2-3-15).

Seguindo o ponto de reflexão temos o fator sociopedagógico, relativo à consequência de processos migratórios do ensino regular para a modalidade EJA (FERNANDES, 2008). Estes processos migratórios são motivados diante de diferentes fatores, é essencial, no entanto que consideremos no contexto do PROEJA coexistir diante de transformações e possíveis adaptações.

Assim, pautamo-nos em Charlot (2000), que considera um dos pontos para este processo migratório ocorrer, as situações de fracasso escolar vivenciada pelos alunos no espaço educacional, que acaba promovendo a gradativa defasagem, bem como as transferências que perpassam situações de disciplina como se a migração do aluno para escola/turma EJA, como se fossem uma possível solução para que o estudante evoluísse, se transformasse em um modelo exemplar e ainda tivesse mercado de trabalho garantido (FERNANDES, 2008).

Outro fator relevante a ser considerado está direcionado a este processo é o frequente rompimento dos conhecimentos, integrado nisso o afastamento entre estes e a vida real dos estudantes, mais destacado se levarmos em conta as classes menos

favorecidas, neste caso o distanciamento parece ser maior ainda, sendo que diante desta realidade surgem outras necessidades de sobrevivência. Ainda sobre pontos relacionado ao decorrente processo migratório podemos citar a falta de criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, debates públicos, atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extracurricular. (CARRANO, 2007, p. 60).

É preciso reconhecer a presença dos adolescentes na alteração do perfil desta modalidade. Como define SUED/SEED/2006 “[...] essa alteração da idade para ingresso e certificação na EJA, dentre outros fatores ocasionou uma mudança significativa na composição da demanda por essa modalidade de ensino, sobretudo pela presença de adolescentes” (PARANÁ, 2006, p. 30).

Logo, estamos diante de um público que traz experiências escolares malsucedidas e resultantes de um contexto histórico de privação de direitos básicos. Admitindo-se tal consideração Arroyo (2005) enfatiza que ao olhar para os adolescentes é preciso percebê-los como sujeitos de direitos:

[...] assumida esta dimensão: direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, conseqüentemente teremos de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos. (ARROYO, 2005, p. 30)

O autor nos alerta ainda sobre a modalidade que não se refere a uma benesse, mas para muitos traz em si o estigma de atendimento aos “fracassados escolares”, considerando que:

[...] os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social. (ARROYO, 2005, p. 30)

Todas essas questões apontam para a necessidade de permanência e aprimoramento de políticas que se preocupem com a formação de jovens e adultos que por diversas variáveis possuem a necessidade de concluir sua educação básica e também acessarem processos formativos que lhes permitam alcançar ou permanecer em postos de trabalho, assim como dar continuidade aos estudos. Como aponta a fala do Professor 1:

Nós temos alguns casos de estudantes que conseguiram acessar bons postos no mercado de trabalho, outros que deram continuidade aos seus estudos, que estão fazendo cursos superiores, isso é muito louvável, mas são números poucos expressivos, deveria ser maior o número de alunos que a partir do PROEJA foram motivados a continuar estudando. E aí é uma questão nossa, onde nós falhamos? Nós temos nossa parcela de responsabilidade em tudo isso, sem dúvidas. (PROFESSOR 1)

Assim, fica nítida a importância de incentivar o público do PROEJA, para que gradativamente se tenha mais alunos com sucesso escolar. Porém, isto não vai

ocorrer de forma rápida e isolada. É necessário um alicerce para ajudar e suprir necessidades do docente, de forma a melhorar o ensino não apenas destas, mas em todas as etapas e modalidades de ensino. Capacitar, oferecer oficinas de formação continuada para os professores, são maneiras de oportunizar este e aos demais ensinos, um preparo a fim de se aprimorar qualitativamente esses processos.

## Conclusões

No desenvolvimento da pesquisa, foram observados alguns desafios que permeiam o PROEJA, como a compreensão das especificidades que marcam o público que o compõe, por aqueles que atuam nele, visando a uma oferta qualificada e compatível com suas demandas. Neste sentido, percebe-se a importância da oferta de formação continuada para os professores que atuam no Programa, promovendo a reflexão sobre os objetivos e necessidades dos cursos que o integram, e nessas questões, a busca por maior aporte para o trabalho com o público jovem, o qual tem sido cada vez mais constante, bem como por ações que visem diminuir a evasão.

Entendemos que o PROEJA é um programa que se estabeleceu a partir de uma demanda da sociedade e da área educacional, mas que muito em função de seus resultados ocorrerem de forma processual, o impacto exercido pelo Programa demanda um período maior para que seus objetivos sejam percebidos. Assim, são necessárias políticas que ultrapassem os limites dos governos, se constituindo em políticas de Estado, as quais visem resultados sociais efetivos e não meras alterações de índices numéricos.

## Referências

ARROYO, M. *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.) 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Resolução CNE/CEB N 1º de 3 de julho de 2000* - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.portalmec.gov.br>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

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: 23 jul. 2004.

BRASIL. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 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: 13 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 Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Documento Base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Documento Base: Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2007b.

BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na educação de Jovens de Adultos*. Porto Alegre - RS, Ed. Mediação, 2004, p. 09-11.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, ago. 2007, p. 55-67.

CARVALHO, R. V. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente? In: IX Congresso Nacional de Educação - *EDUCERE*, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, Paraná, outubro de 2009, p. 7804- 7815.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

CURY, C. R. J. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*. Parecer nº 11 e Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2000.

FERNANDES, A. P. *Jovens na EJA, perspectiva do direito e transferências: responsabilidades de quem?* Disponível em: <<http://www.ulbra.br/3sbece/andreapf.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2014.

LIMA, L. C. *Construindo modelos de gestão escolar*. Cadernos de organização e gestão escolar, nº 4, 1ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações nas pesquisas qualitativas. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999, p. 61-93.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED). Curitiba: Paraná, 2006. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_eja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2016.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 107-128.

SANTOS, A. C. C. *O ensino no PROEJA como estratégia de cidadania e inclusão profissional*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, 2013.

SARAÇOL, P. V. *A potencialidade do PROEJA: histórias dos estudantes evadidos do IFRS campus Rio Grande*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, 2014.

SILVA, A. J. S. *Formação profissional no PROEJA: a demanda de empregabilidade para os egressos do curso de mecânica do IFPA*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará - Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

SOARES, L. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZANETTI NETO, G. *Socialização e educação profissional: um estudo do Proeja – Cefetes*. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

**Recebido em: 17/04/2017.**

**Aprovado em: 6/08/2017.**