

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA – PPGP

CLENILSON DE SOUSA SUCUPIRA

**ANÁLISE DOS IMPACTOS DO PROEJA NA CONTINUIDADE DOS
ESTUDOS E NA EMPREGABILIDADE, NA VISÃO DE EGRESSOS DO
IFPI *CAMPUS* PIRIPIRI**

TERESINA – PI

2020

CLENILSON DE SOUSA SUCUPIRA

**ANÁLISE DOS IMPACTOS DO PROEJA NA CONTINUIDADE DOS
ESTUDOS E NA EMPREGABILIDADE, NA VISÃO DE EGRESSOS DO
IFPI *CAMPUS* PIRIPIRI**

Dissertação apresentada como requisito indispensável à obtenção do título de Mestre em Gestão Pública pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública (PPGP) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Área de concentração: Gestão Pública para o desenvolvimento regional

Linha de Pesquisa: Instituições e Políticas Públicas

Orientadora: Prof^a Dr^a Shaiane Vargas da Silveira

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

S942a Sucupira, Cleilson de Sousa.
 Análise dos impactos do PROEJA na continuidade dos
 estudos e na empregabilidade, na visão de egressos do IFPI
 Campos Piripiri / Cleilson de Sousa Sucupira. – 2020.
 194 f.

 Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade
 Federal do Piauí, Teresina, 2020.
 “Orientadora: Profª. Drª. Shaiane Vargas da Silveira”.

1. Análise de impactos. 2. Gestão Pública. 3. IFPI.
4. Políticas Educacionais. 5. PROEJA. I. Título.

CDD 350

CLENILSON DE SOUSA SUCUPIRA

ANÁLISE DOS IMPACTOS DO PROEJA NA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS E NA EMPREGABILIDADE, NA VISÃO DE EGRESSOS DO IFPI *CAMPUS* PIRIPIRI.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, da Universidade Federal do Piauí, como requisito à obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

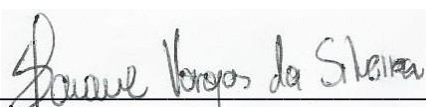
Área de Concentração: Gestão Pública para o Desenvolvimento Regional.

Linha de Pesquisa: Instituições e Políticas Públicas.


Orientador(a): Profa. Dra. Shaiane Vargas da Silveira.

Aprovado em 11 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

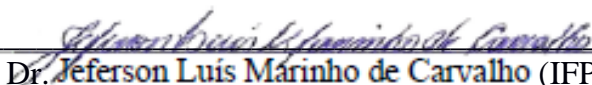


Profa. Dra. Shaiane Vargas da Silveira (UFPI)
Orientadora



EULÁLIO GOMES CAMPELO FILHO
CPF: 565.662.473-00

Prof. Dr. Eulálio Gomes Campelo Filho (UFPI)
Examinador Interno



Prof. Dr. Jeferson Luis Marinho de Carvalho (IFPI)
Examinador Externo à Instituição

A Deus Altíssimo e Misericordioso, único Senhor do Dia do Juízo!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro agradeço a Deus, pelas esperanças implantadas em meu coração, em especial quando a pensar nas dificuldades e nas minhas limitações; a Deus, Sapientíssimo e Onipresente, agradeço, sendo d'Ele servidor. Agradeço também àqueles que suportaram juntos comigo os desabafos, os pedidos de que me dessem – como sempre o fazem – força e que juntos tivéssemos Fé; agradeço mais uma vez à minha esposa Michelle Maria e ao nosso amado filho, tesouro do nosso viver, Ibrahim. Agradecimentos ainda ao meu sogro e sogra, Raimundo Nonato e Conceição Vieira.

Em especial agradeço a cada professor e professora, nas disciplinas a cobrarem, a provocarem, a desafiarem, mas sempre dando algo que não pensei fosse receber em profundidade: conhecimento sobre coisas além dos conteúdos teóricos; pois cada docente contribuiu para aguçar meus interesses em temas que antes eram secundários em meus estudos. Agradeço em especial à minha Orientadora, Prof^a Dr^a Shaiane Vargas da Silveira, que mesmo de outra cidade me alentou com palavras de correção e de otimismo.

Aos amigos importantes nesta empreitada: Prof. Ms. Danilo Alves, do IFPI, um grande motivador e paciente ajudante quando participei da seleção, bem como inspirador, pelo seu sucesso ao conquistar o seu Mestrado; Prof. Danilo representa aqui a lembrança que trago de tantos outros(as), incluindo os colegas de turma.

Agradecimento especial ao Magnífico Reitor Paulo Henrique Gomes de Lima, bem como ao Diretor Geral do *campus* Piripiri, Prof. Clayton Ribeiro, que representam a instituição amada: IFPI. Ainda do IFPI, agradecimentos ao Prof. Dr. Paulo César Arruda, que com muita luz me ajudou nos trabalhos, ainda quando na preparação do projeto que seria apresentado ao processo de seleção. Ao nobre Will Jadson, servidor do IFPI que no Controle Escolar me ajudou com documentos e registros dos Egressos, dentre os quais um especial agradecimento àqueles(as) que participaram da pesquisa, doando tempo e atenção às entrevistas.

Sinceros agradecimentos também aos professores Dr. Rafael Fernandes de Mesquita e Dr. Eulálio G. Campelo Filho, do IFPI e da UFPI respectivamente, que de pronto aceitaram ao convite para comporem a banca do exame de qualificação, após a qual me deixaram importantes observações sobre a pesquisa, em forma de críticas e sugestões, que foram vistas uma a uma.

À nobre Adriana Lopes, que faz parte do corpo de técnicos da UFPI, a prestar serviços na coordenação deste mestrado em Gestão Pública, pois sempre esteve disponível para atender às demandas, com simpatia e competência.

RESUMO

O presente trabalho tem como temática o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, no âmbito do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Sendo o PROEJA política pública educacional, quais os impactos do curso técnico em Administração na modalidade PROEJA, na empregabilidade e quanto à continuidade dos estudos, na visão de egressos da primeira turma formada no IFPI *campus* Piripiri? O objetivo geral foi analisar tais impactos do PROEJA em relação às duas dimensões citadas, sendo a análise de impactos de grande importância para a melhoria das políticas públicas. Trata-se de estudo de caso, de cunho qualitativo, tendo como instrumentos de coleta de dados as análises documentais e entrevistas com egressos(as), que foram transcritas e trabalhadas à luz da técnica da análise de conteúdo. O trabalho traz quadro teórico geral sobre políticas públicas, educação profissional e o PROEJA em si (história, legislação, desafios), discutindo a relação direta dos tópicos com o tema maior da Educação, e interseccionando-os para uma melhor compreensão do PROEJA. Tal quadro teórico aborda ainda o ciclo de políticas públicas, discutindo teorias sobre avaliação de políticas públicas, e ainda sobre as análises dos impactos do PROEJA. O estudo de caso se inicia com a apresentação do IFPI, desde a expansão à chegada do *campus* em Piripiri, trazendo dados da cidade/região no qual está inserido, e consolidando-se com os resultados da pesquisa, apresentando dados, sínteses, e as análises sobre os impactos do PROEJA na empregabilidade e com relação à continuidade dos estudos, com base na visão de egressos(as) que deram voz à avaliação política do programa. Considerou-se que o PROEJA no IFPI *campus* Piripiri esteve, em seus resultados quantitativos, aquém do que dita o regramento legal e institucional do programa, porém, estando satisfatório no âmbito qualitativo, tendo proporcionado aos egressos impactos relevantes quanto às duas dimensões analisadas, dentre outros resultados positivos, como o aumento da média de rendimentos dos egressos da amostra após o curso, somado ao desenvolvimento de competências para a cidadania; fazendo-se mister ressaltar que os resultados da educação se refletem no longo prazo e dependem de diversos fatores. Sugere-se que a instituição atente à formação de gestores e docentes, ao desenvolvimento de material didático e de metodologias próprias para o PROEJA, bem como intervenha no intuito de melhorar índices da gestão escolar, como a taxa de inscritos por vagas, etc., e sobretudo a evasão no PROEJA, dentre outros. O trabalho contribui para a gestão pública apresentando importante instrumento de auxílio a gestores e/ou pesquisadores: as matrizes de referências, para avaliações de políticas públicas.

Palavras-Chave: Gestão Pública. Políticas Educacionais. PROEJA. IFPI. Análise de impactos.

ABSTRACT

The present work has as its theme the National Program for the Integration of Professional Education into Basic Education in the Youth and Adult Education Modality - PROEJA, within the scope of the Federal Institute of Piauí (IFPI). Since PROEJA is a public educational policy, what are the impacts of the technical course in Administration in the PROEJA modality, on employability and regarding the continuity of studies, in the view of graduates of the first class formed at the IFPI campus Piripiri? The general objective was to analyze such impacts of PROEJA in relation to the two dimensions mentioned, being the analysis of impacts of great importance for the improvement of public policies. This is a qualitative case study, with data analysis instruments and interviews with graduates as data collection instruments, which were transcribed and worked on in the light of the content analysis technique. The work brings a general theoretical framework on public policies, professional education and PROEJA itself (history, legislation, challenges), discussing the direct relationship of topics with the larger theme of Education, and intersecting them for a better understanding of PROEJA. This theoretical framework also addresses the public policy cycle, discussing theories about public policy evaluation, and also about the analysis of the impacts of PROEJA. The case study begins with the presentation of the IFPI, from the expansion to the arrival of the campus in Piripiri, bringing data from the city / region in which it is inserted, and consolidating itself with the results of the research, presenting data, syntheses, and the analyzes of the impacts of PROEJA on employability and in relation to the continuity of studies, based on the view of graduates who gave voice to the political evaluation of the program. It was considered that PROEJA at the IFPI campus Piripiri was, in its quantitative results, below what the legal and institutional rules of the program dictate, however, being satisfactory in the qualitative scope, having provided the graduates with relevant impacts regarding the two dimensions analyzed, among other positive results, such as the increase in the average income of graduates in the sample after the course, added to the development of skills for citizenship; making it necessary to emphasize that the results of education are reflected in the long term and depend on several factors. It is suggested that the institution pay attention to the training of managers and teachers, to the development of didactic material and methodologies for PROEJA, as well as to intervene in order to improve school management indexes, such as the enrollment rate for vacancies, etc., and above all evasion in PROEJA, among others. The work contributes to public management by presenting an important tool to assist managers and / or researchers: the reference matrix, for evaluating public policies.

Keywords: Public Management. Educational Policies. PROEJA. IFPI. Impact analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Políticas baseadas no conhecimento (ou na evidência) pág. **35**

Figura 2 – Distribuição da reitoria e *campi* do IFPI no estado pág. **131**

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** panorama de publicações por biênio, de 2006 a 2019, com base em publicações disponíveis do Portal de Periódicos da Capes, 2019 pág. **61**
- Gráfico 2:** dados de cor/raça dos estudantes do PROEJA (3ª turma, 2017 – 2019) do IFPI *campus* Piripiri pág. **142**

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Tipologia de políticas públicas de Wilson pág. **34**
- Quadro 2** – *Campi* do IFPI nos municípios contemplados na Fase II da expansão dos Institutos Federais, e a relação com as respectivas mesorregiões, microrregiões e arranjos produtivos locais pág. **130**
- Quadro 3** – Dados da Plataforma Nilo Peçanha referentes aos cursos PROEJA no IFPI pág. **135**
- Quadro 4** – Taxa de Evasão publicado pela Plataforma Nilo Peçanha referente ao IFPI e PROEJA pág. **136**
- Quadro 5** – Eficiência Acadêmica na Plataforma Nilo Peçanha referentes ao IFPI e PROEJA pág. **136**
- Quadro 6** – Matrículas por Professor na Plataforma Nilo Peçanha pág. **137**
- Quadro 7** – Disciplinas ofertadas na turma 2011 – 2013, organizadas por área conforme histórico escolar dos egressos pág. **140**
- Quadro 8** – Dados de cor/raça dos estudantes na Plataforma Nilo Peçanha referentes ao IFPI e PROEJA pág. **141**
- Quadro 9** – Dados para o perfil socioeconômico dos entrevistados(as), parte 1 pág. **143**
- Quadro 10** – Dados para o perfil socioeconômico dos entrevistados(as), parte 2 pág. **144**
- Quadro 11** – Dados para o perfil socioeconômico dos entrevistados(as), parte 3 pág. **145**
- Quadro 12** – Dados para o perfil socioeconômico dos entrevistados(as), parte 4 pág. **145**
- Quadro 13** – Dados para o perfil socioeconômico dos entrevistados(as), parte 5 pág. **146**
- Quadro 14** – Dados para o perfil socioeconômico dos entrevistados(as), parte 6 pág. **147**

- Quadro 15** – Grelha de análise de conteúdos referente à entrevista, sobre impactos na empregabilidade pág. **153**
- Quadro 16** – Intenções (desejos / ambições) referentes a cursos/áreas de interesse dos egressos(as) pág. **156**
- Quadro 17** – Grelha de análise de conteúdos referente à entrevista, sobre impactos na continuidade dos estudos pág. **157**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFET – Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
- CONSUP – Conselho Superior do Instituto Federal do Piauí
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FIC – Formação Inicial e Continuada
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- IBCT – Instituto Brasileiros de Informação em Ciência e Tecnologia
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PAE – Programa de Acompanhamento ao Egresso do Instituto Federal do Piauí
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PNE – Plano Nacional de Educação
- POCCC – Planejamento, Organização, Coordenação, Comando e Controle
- PPC – Projeto Pedagógico do Curso
- PPs – Políticas Públicas
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
- RAP – Relação Aluno-Professor
- SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
- SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes
- SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	pág. 16
1 POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROEJA	pág. 26
1.1 Educação, Políticas Públicas e o PROEJA: questões preliminares	26
1.2 Apontamentos teóricos sobre políticas públicas e a caracterização do PROEJA	31
1.3 Políticas Públicas para a Educação Profissional de Jovens e Adultos	39
1.3.1 Educação Profissional de Jovens e Adultos e o PROEJA: perspectivas e desafios.	50
1.4 O que diz a academia sobre o PROEJA	56
2 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROEJA	pág. 64
2.1 Ciclo de Políticas Públicas: da definição do problema à avaliação	71
2.1.1 Avaliação de Políticas Educacionais no Brasil: considerações introdutórias	76
2.2 Contextos da avaliação de impactos do PROEJA	86
2.2.1 O contexto da avaliação para a gestão do PROEJA	89
2.2.2 O contexto relativo às avaliações do PROEJA no âmbito do IFPI	92
2.2.3 O contexto das pesquisas avaliativas sobre o PROEJA	95
3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	pág. 109
3.1 Tipo e Método: pesquisa qualitativa e estudo de caso	109
3.1.1 Justificativa do IFPI como estudo de caso	112
3.2 Instrumentos: pesquisa documental e entrevistas	112
3.3 Análise dos dados: análise de conteúdo	120
3.3.1 Categorias centrais da análise: empregabilidade e continuidade dos estudos	124
4 IMPACTOS DO PROEJA NA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS E NA EMPREGABILIDADE, NA VISÃO DE EGRESSOS IFPI CAMPUS PIRIPIRI ...	pág. 125
4.1 O PROEJA e os Institutos Federais	125
4.1.1 O Instituto Federal: da criação à chegada em Piripiri	126
4.1.2 O PROEJA no IFPI <i>campus</i> Piripiri	134
4.2 Perfil do curso e dos entrevistados do PROEJA do IFPI <i>campus</i> Piripiri	138

4.2.1 Perfil socioeconômico dos entrevistados	143
4.3 Percurso e experiências dos egressos do PROEJA	147
4.4 Impactos do PROEJA na empregabilidade	152
4.5 Impactos do PROEJA na continuidade dos estudos	155
4.6 Anotações para uma matriz de referências para a avaliação do PROEJA	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	pág. 165
REFERÊNCIAS	pág. 173
APÊNDICE A – Questionário e roteiro para a realização das entrevistas	pág. 183
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	pág. 187
APÊNDICE C – Matriz de Referências para anotações referentes ao desempenho institucional (Dimensão 1)	pág. 190
APÊNDICE D – Matriz de Referências para anotações referentes aos indicadores técnicos- institucionais (Dimensão 2)	pág. 191
APÊNDICE E – Matriz de Referências para anotações referentes a avaliações externas, junto à comunidade e egressos (Dimensão 3)	pág. 192
ANEXO A – Autorização do Reitor do IFPI	pág. 193
ANEXO B – Autorização do Diretor Geral do IFPI do <i>campus</i> Piripiri	pág. 194

INTRODUÇÃO

A escrita do presente trabalho se iniciou apoiada em provocações, inspiração e esperanças, após o enriquecedor caminhar desde a apresentação do projeto original para a seleção no programa de mestrado, passando pelas críticas e apontamentos de professores ao longo das disciplinas do curso e, em especial, às correções da professora orientadora, que tanto contribuíram para o necessário repensar exigido pelo trabalho acadêmico.

As *provocações* foram aquelas advindas da preocupação vivida pelos brasileiros em relação aos contingenciamentos de recursos orçamentários que atingiram diversas pastas do governo federal, mas em especial a do Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 9.741, de 29 de abril de 2019¹, que só em relação ao Instituto Federal do Piauí (IFPI), por sua vez, bloqueou de imediato R\$ 18 milhões, ou 30% do previsto no orçamento de custeio da instituição², e que ainda em agosto de 2019 suspendeu financiamento e custeio de importantes empreendimentos científicos, como pesquisas, visitas técnicas, etc., e ainda bolsas escolares que subsidiavam estudantes pelo país inteiro. Tal provocação gerou protestos da sociedade e especificamente da comunidade acadêmica, e nos Institutos Federais não foi diferente. Um momento histórico de desamor e dúvidas. Na arena política o contexto ainda é de embate e negociações entre a necessária – segundo o governo – manutenção dos recursos frente à realidade, que impõe à gestão federal tal decisão como forma de lidar com frustrações fiscais, e as entidades de educação que dependem dos recursos.

Emerge deste primeiro ponto, fato político e econômico nacional, as provocações que respaldaram ainda mais a presente pesquisa – desde ainda quando em fase de qualificação por banca de professores(as) doutores(as) do Programa de Pós Graduação em Gestão Pública da UFPI –, pois esta versa sobre Política Pública Educacional importante, qual seja: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

¹ Alterou o Decreto nº 9.711/2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira e estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo Federal para o exercício de 2019, tendo em vista que a avaliação de receitas e despesas do primeiro bimestre indicou a necessidade de se proceder à limitação de empenho e movimentação financeira das despesas primárias discricionárias do Poder Executivo, para fins de cumprimento da meta de resultado primário do Governo Central. Disponível em: <http://www.economia.gov.br/area-de-imprensa/notas-a-imprensa/2019/03/decreto-de-programacao-orcamentaria-e-financeira-referente-ao-primeiro-bimestre-de-2019>. Acesso em: 19 out. 2019

² Segundo nota oficial do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), de 9/05/2019, o bloqueio foi de 30% do orçamento – aproximadamente R\$ 900 milhões – que representam de 37% a 42% dos recursos de custeio previstos para o funcionamento das unidades. Disponível em: <http://libra.ifpi.edu.br/noticias/nota-oficial-sobre-o-bloqueio-do-orcamento>. Acesso em: 19 out. 2019.

Estando-se perante momento oportuno para o registro do ponto em que o país chegou, para ter que decidir contingenciar – o que na prática se faz como verdadeiro corte de recursos, o que comprometeu em grande monta a continuidade de ações, programas de pesquisa, apoio a estudantes/pesquisadores, etc., e gerando mal-estar na sociedade. Bem como, e especialmente, oportuno para se discutir políticas públicas educacionais, inclusive sobre como estas são planejadas, implementadas e avaliadas; momento inclusive para análise de seus impactos, como esta pesquisa faz, no caso do PROEJA.

O segundo pilar desta introdução se prefigura como *inspiração*, suavizando os dilemas do debate nacional em torno da falta de recursos – ou das opções da gestão federal quanto à melhor solução, que não compromettesse os investimentos e custeios justamente desta área já tão carente, a educação. A inspiração adveio das leituras, dentre tantas obras específicas da educação de jovens e adultos que foram consultadas para o presente trabalho, mas em especial da Declaração de Hamburgo³, de 1997 (UNESCO, 1998), importante documento da UNESCO (assinado por 155 governos), que consoma, em seu item 9, que a “Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente” (BRASIL, 2007^{1a}, p. 39).

Desta conclusão, parte-se a olhar o que diz Frigotto (2010), quando esclarece que o campo educacional precisa ser compreendido como nascido e vivenciado nas forças amplas do embate político e econômico; pois é do desenvolver o potencial coletivo e/ou individual, ressaltado pela Declaração de Hamburgo, que o indivíduo se transforma e se empodera como cidadão e pode atuar na sociedade – âmbito político –, e no mundo do trabalho – o âmbito econômico (mas ainda político).

A mesma Declaração traz princípios e valores a serem contemplados na educação de jovens e adultos, como a cultura da paz e da educação para a cidadania e democracia, o fortalecimento e a integração da mulher, respeito à diversidade, a premissa de que investir em educação é também investir em saúde, da educação voltada para a sustentabilidade ambiental, dentre outros pontos de relevância a serem sempre observados nas práticas educacionais e suas políticas públicas.

³ O MEC compilou diversos documentos referentes à Educação de Jovens e Adultos, em um único volume, intitulado Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996 – 2004, publicado em 2007, dentre os documentos estão: Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos; Agenda para o Futuro da Educação de Adultos; os Relatórios-Sínteses dos I, II, III, IV, e V Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA); Carta de Cuiabá; A Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para Todos; Relatório Nacional da Educação de Jovens e Adultos, do Ministério da Educação do Brasil; etc.. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 out. 2019

A Declaração de Hamburgo, como inspiração, liga-se diretamente ao escopo desta pesquisa, explicitado sobretudo no objetivo principal desta, pois enquanto se pretende analisar, primeiro, os impactos do PROEJA na continuidade dos estudos, aquela declaração ultimou justamente que educação é para a vida toda, relevando a perspectiva da educação continuada e complementar, exigindo atualizações profissionais para lidar com as transformações na economia globalizada (BRASIL, 2007^{1ª}, p. 38, itens 3, 4 e 5), o que traz desafios, pois “a educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os gêneros, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas” (BRASIL, 2007^{1ª}, p. 37, item 2).

A educação de adultos a partir da concepção do aprender por toda a vida tem sido, por outro lado, segundo Barcelos e Dantas, “pouco incorporado pelas políticas públicas”, tendo sido a EJA, nos últimos anos

“[...] tratada como direito (ainda de muitos poucos, mas direito) à escolarização, e não mais do que isso. Ênfase na alfabetização, e políticas tímidas ainda para reservar um lugar nos sistemas de ensino, de modo que essa não seja a etapa derradeira, mas um início de processo cujo movimento se perpetua por dentro da escola, dos sistemas de ensino, para resguardar o que foi conquistado” (BARCELOS; DANTAS, 2015, p. 19)

Este trabalho visa, concomitantemente, analisar os impactos do PROEJA no quesito empregabilidade dos seus egressos(as); e neste ponto e novamente as conclusões da Declaração vieram ao encontro do objetivo da pesquisa, pois uma outra perspectiva da educação de jovens e adultos é que esta seja voltada para a cidadania, para o respeito à diversidade, ao meio ambiente, etc., mas igual e especialmente à qualificação técnica e profissional, sendo ela própria um dos principais meios para se aumentar significativamente a produtividade, possibilitando que jovens e adultos, neste caso, “possam participar do mercado de trabalho e da geração de renda” (BRASIL, 2007^{1ª}, p. 42, item 19).

Permeando essa cumplicidade entre a Declaração de Hamburgo, o PROEJA e a presente pesquisa, está a questão das competências, na qual o trabalhador e trabalhadora poderão se renovar e despertar para talentos que às vezes estes(as) nem sabem possuir, melhor participando do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

O desenvolvimento de competências está contemplado pelo PROEJA, para que o exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho possa se dar, mediante, por exemplo, o domínio de tecnologias.

Em terceiro, o pilar das *esperanças*, pois as políticas públicas educacionais – a educação – continuam, estão sendo implementadas apesar de tantos obstáculos, com amor e zelo pelos professores e professoras e demais agentes que nelas e com elas trabalham. A educação traz

esperanças, e mais, como consta ainda na Declaração de Hamburgo: “A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: **é a chave para o século XXI**” (BRASIL, 2007¹, p. 37, item 2, grifo nosso).

E tratar do PROEJA é, antes de tudo, tratar de Educação, tema este que, como diz Malheiros (2011) espalha-se e vai além da escola, ou além da política pública – esta que representa anseios da sociedade para com determinado problema e, ao mesmo tempo, um aceno do Estado, do poder público, para com tal demanda –, desaguando na família, na comunidade, no mercado de trabalho, enfim, na sociedade como um todo, devendo o processo educativo ser pensado para além das instituições (MALHEIROS, 2011, p. 23), anuindo com Frigotto (2010).

Em 2006 o Decreto 5.840 viria a reforçar tais esperanças, pois se ampliaram as instituições ofertantes dos cursos na modalidade PROEJA, a partir do que os Institutos Federais, quando ainda eram Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET), passam a fazer parte do rol de instituições que atuariam também na modalidade, tendo a oportunidade de deixar sua marca de excelência em educação básica, técnica e tecnológica igualmente para o público apontado pela EJA (Educação de Jovens e Adultos), visto serem reconhecidas instituições de excelência em educação.

Trata-se de um avanço para o PROEJA ser executado também e em especial pela Rede Federal, pois “garantiria direitos à educação com qualidade referenciada a sujeitos histórica e politicamente excluídos” (AZEVEDO, 2016, p. 69); muito embora, conforme o mesmo autor, tal medida tenha provocado tensões e conflitos internos.

O PROEJA no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se robusteceu excepcionalmente, pois pode contar hoje com 647 *campi* e mais 9 polos de inovação, atuantes em 568 cidades, contemplando mais de 50% dos municípios brasileiros, que oferecem cursos técnicos, superiores, pós graduação e formação docente.

Em Castro (2016) encontramos a informação de que já em 2006, ano seguinte à criação do programa, o PROEJA chega ao Instituto Federal de Goiás, que oferta o primeiro curso, o de Técnico em Serviço de Alimentação, ainda quando aquela instituição era Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET/GO); mesmo que à época tenha parecido uma “imposição de Brasília” (CASTRO, 2016), e por isso, certamente, tenha provocado o que Azevedo (2016) antes tenha pontuado como “tensões e conflitos internos”.

Assim, a presente pesquisa tem como temática o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) *campus* Piripiri, objetivando analisar os impactos do curso técnico em Administração, em relação à continuidade dos estudos e à empregabilidade dos egressos da primeira turma a concluir, em 2013, por possuírem, tais impactos, importância salutar na busca da diminuição da dualidade trabalho manual e intelectual, e por serem, especialmente, relativos às dimensões diretamente ligadas à questão do desenvolvimento econômico e social (emprego e continuidade dos estudos), pontos que o PROEJA se propõe ser capaz de enfrentar – constam como perspectivas do programa.

Em relação ao PROEJA no Instituto Federal do Piauí, primeiramente o programa foi posto à luz da certeza de que a análise de impactos se faz essencial para a continuidade das políticas públicas e sua melhoria, sobretudo quando os estudos acontecem sob a ótica dos benefícios pensados para seu público – no caso, jovens e adultos; Os estudos têm potencial para, inclusive, balizar melhores tomadas de decisões (ALA-HARJA; HELGASON, 2000, p. 11).

A avaliação, nesse contexto, partindo de uma análise dos impactos do PROEJA, na visão de egressos, tem potencial de conferir estabilidade à política pública que ora esteja sendo implementada – neste caso, o PROEJA, no IFPI *campus* Piripiri –, dotando a burocracia de mais agilidade e eficácia, já que tantas vezes a gestão pública atua e decide, mesmo quando tem informações completas para o momento, e calma para refletir, sob a pressão política (ALVES, 2015, p. 49), sob limitações de tempo e de falta de recursos, ou – o que não é incomum – nos limites daquilo que leis e regulamentos exigem.

Mas no caso do PROEJA, para que este programa não seja implementado só em tais *limites da lei*⁴, far-se-á necessário se preocupar com outros aspectos, que só qualitativamente poderão ser vistos, realçados e descritos, para, enfim, poderem ser avaliados – a partir dos quais se construirá um panorama para tomadas de decisões e a melhoria da gestão pública.

Em relação aos impactos, a escolha recai sobre a empregabilidade e a continuidade dos estudos dos egressos, por possuírem estes dois o potencial de retratar grau de coincidência dos resultados em relação ao que objetiva a própria política pública PROEJA: enfrentar mudanças no mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento social e econômico, a partir de uma formação integral do educando (BRASIL, 2007^{2a}).

⁴ Referência ao percentual mínimo de 10% das vagas para cursos na modalidade PROEJA, a serem ofertados anualmente; ou “meta de oferta regular”, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPI (PDI, 2014).

A questão da continuidade dos estudos se faz oportuna pelo fato de que o PROEJA traz em si objetivos relativos ao rompimento da dicotomia trabalho-estudo, e, sendo assim, um dos aspectos importantes do programa é ser capaz de fomentar a continuidade das atividades intelectuais em seus egressos – a serem vistos como trabalhadores-estudantes –, o que se consubstancia quando tais egressos continuam estudando, seja em especializações técnicas, outros cursos técnicos ou de formação inicial e continuada – FIC, ou em cursos superiores.

A empregabilidade se perfaz como outra importante dimensão analisada, pois a preparação para o trabalho não pode ser desprezada – o trabalho é princípio educativo (BRASIL, 2007^{2a}, p. 39), e, desta forma, como o PROEJA impacta/impactou a vida profissional desses egressos é ponto relevante da análise, para uma descoberta se o curso os fez melhorar as oportunidades de recolocação no mundo do trabalho (já que muitos fazem o curso estando desempregados, em busca de novas oportunidades), ou melhorarem suas relações no emprego, crescimentos profissionais e promoções, ou até se foram capazes de empreender negócios próprios, inspirados e preparados pelo curso.

O problema da pesquisa, pensando em política pública educacional, foi o de buscar saber: Quais os impactos do curso técnico em Administração na modalidade PROEJA, na empregabilidade e quanto à continuidade dos estudos, na visão de egressos da primeira turma formada no IFPI *campus* Piripiri?

Em relação aos pressupostos da pesquisa, estes partiram da indagação acima, sobrelevando que, se é verdade que as políticas públicas precisam passar por análise e avaliações, para assim completar o *ciclo de políticas públicas* – como afirmam Dye (2009), Ala-Harja & Helgason (2000), Finkler & Dell’Aglío (2013), Costa & Castanhar (2003), dentre outros –, ao final do que se geram informações para a gestão pública e para a sociedade, patrocinando decisões e retroalimentando o processo gerencial, deve-se então analisar os impactos do PROEJA, por ser política pública de monta, educacional e de âmbito nacional.

Os pressupostos da pesquisa são de que os resultados do PROEJA ofertado pelo IFPI *campus* Piripiri, em suas dimensões relativas à empregabilidade e continuidade dos estudos podem estar aquém das expectativas do programa, em relação às suas metas e objetivos, sobretudo a julgar os seguintes fatos, vistos e analisados previamente: 1º) 40 (quarenta) estudantes concluíram o curso em três turmas, quando para cada turma foram ofertadas quarenta vagas; 2º) foram apenas três turmas ofertadas nos primeiros dez anos de existência do *campus* na cidade (a terceira, em andamento à época do início desta pesquisa, foi concluída ao final de 2019, com oito estudantes formados). Tais fatos, inclusive, confrontam-se com os princípios da

“inclusão da população em suas ofertas educacionais” e da “inserção da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos”, bem como a outros princípios e metas do PROEJA, conforme o Documento Base do programa (BRASIL, 2007^{2ª}, p. 37 e 38).

Tais números, além de se confrontarem com os princípios do PROEJA, vão de encontro ao planejamento da própria instituição, que tem como meta “oferta regular” (PDI, 2014), esta que não vem acontecendo – observando-se, inclusive, os anos em que o curso na modalidade PROEJA não fora ofertado pelo *campus* Piripiri.

Frente a tais pressupostos, foram feitas análises dos impactos do PROEJA na sociedade, representada pelos egressos(as) entrevistados(as), público para quem é oferecida (jovens e adultos), analisando as dimensões sociais que desenham seus efeitos após a conclusão do curso; uma análise que toma as vivências, desafios enfrentados e expectativas dos egressos, pondo em evidência os impactos do curso em suas vidas profissionais, especificamente na questão da empregabilidade e quanto à continuidade dos estudos, pois de tais compreensões verificar-se-á de que forma a política pública se concretizou e ganhou significado na sociedade.

Mas também foram feitas análises quanto às dimensões formais-quantitativas, quando no levantamento de informações relativas ao que o PROEJA deveria atender em termos do que a legislação aponta, como metas, cotas, percentuais de vagas, número de turmas, etc., ou seja, analisando-se indicadores formais; uma avaliação confrontando, *a priori*, seus resultados aos critérios e parâmetros advindos das diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPI, do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e da legislação do programa, trazidas às claras, para comparações com os resultados, as metas e objetivos planejados, por exemplo. Tais critérios e parâmetros são explícitos, tanto no PDI e no PPC quanto na legislação.

Por outro lado, esta pesquisa procedeu estudos em relação às diretrizes, ou princípios, implícitos (perspectivas do PROEJA), do tipo mesmo que só poderiam ter sido mensurados se à luz de análise de cunho qualitativo e *ex post*, e do tipo participativa, de resultados, e substantiva, para que fosse possível averiguar se a lei estava sendo minimamente cumprida, tanto nos seus mandamentos objetivos (metas, etc.), mas sobretudo aqueles implícitos – o *espírito da lei* –, de forma a saber se o PROEJA está alcançando suas premissas de trazer avanços sociais e abrindo, de fato, os horizontes para seus estudantes.

Neste caso, buscou-se verificar a intersecção entre o explícito e o implícito (relativamente aos impactos que serão analisados), pois, por exemplo, o próprio PPC do curso PROEJA, traz nos objetivos do curso, na sua justificativa e no perfil profissional de conclusão,

que o curso visa preparar o jovem/adulto para a cidadania e o trabalho (impacto relativo à empregabilidade), bem como para que este egresso continue aprendendo e prossiga nos estudos (impacto relativo à continuidade dos estudos), e que consiga associar habilidades e atitudes à área da gestão e dos negócios, de forma a enfrentarem as exigências do mercado (IFPI, 2016, p. 12–13), em respeito, inclusive, ao que dita a legislação e o Documento Base do PROEJA. Este conjunto de explícitos podem ser vistos melhor no *ex post*, como aqui se propõe.

O objetivo geral da pesquisa foi o de analisar os impactos do PROEJA em relação à continuidade dos estudos e à empregabilidade dos egressos da primeira turma formada, em 2013 (18 egressos), do curso técnico em Administração do IFPI *campus* Piri-piri nesta modalidade; e, norteando os trabalhos, como objetivos específicos, primeiramente traçou-se o perfil dos egressos da amostra, levando em consideração o contexto social e econômico, e também seus desempenhos ao longo do curso; em segundo, levantou-se informações em relação à colocação/continuação destes no mercado de trabalho e à continuação dos estudos após o curso; e, identificou-se e se analisou as percepções e vivências dos egressos sobre os impactos do curso nas suas vidas, descrevendo e analisando expectativas e desafios enfrentados por estes.

Em resumo, a pesquisa, um estudo de caso, teve como *locus* empírico de investigação o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, *campus* da cidade de Piri-piri, e o seu objeto de estudo o PROEJA, enquanto política pública educacional. A metodologia eleita foi a qualitativa, e que, pelo caminho formado pela identificação e descrição (referente ao perfil dos estudantes), levantamento de informações, identificação e análise [dos impactos], constituiu-se como descritiva.

Os instrumentos da pesquisa se iniciaram pela análise documental (registros dos egressos, para análise de desempenhos, etc., cedidos pelo IFPI, mediante solicitação prévia e termos de sigilo da parte do pesquisador), especialmente a análise de indicadores referentes ao que é explícito no programa e em relação ao IFPI, advindos da Plataforma Nilo Peçanha, tais como: índices de relação aluno-professor (RAP), esforço de curso relação inscritos por vaga, eficiência acadêmica (evasões, retenções, coeficientes de aproveitamento, etc.), e ainda as questões ligadas às condições geracionais, de gênero, e de relações etnicorraciais, para que o PROEJA atenda categorias diversas e não apenas de trabalhadores(as), conforme consta nos princípios do programa.

Houve utilização de entrevista como instrumento de coleta de dados, o que proporcionou a coleta de informações sobre os impactos do curso na vida dos egressos, quanto: a) ao mercado de trabalho e empregabilidade; b) e a continuação dos estudos.

Foi considerado como universo populacional todos os egressos da primeira turma PROEJA do curso técnico em Administração concluída no *campus*, em 2013, totalizando 18 formados em 2013; e a amostra foi de 5 (cinco) egressos(as).

Sobre a organização do trabalho, este se estrutura em quatro capítulos, seguidos das considerações finais. O capítulo 1 trabalha políticas públicas, educação profissional e o PROEJA em si (história, legislação, desafios), discutindo a relação direta dos tópicos com um tema maior: a Educação; e, desta forma, interseccionando-os para uma melhor compreensão do PROEJA, com arrimo em autores do condão de Durkheim (2011), Morin (2011), Perrenoud (2000), Rodrigues (2007), dentre outros.

No capítulo 1 encontrar-se-á ainda a discussão do PROEJA no campo das políticas públicas e educacionais, localizando-o no específico quadro teórico, com base em Figueiredo e Figueiredo (1986), Finkler e Dell’Aglío (2013), Secchi (2015), Souza (2016); seguido de um aporte sobre a educação profissional no Brasil, sua evolução, iniciando com Lessard e Carpentier (2016), Caires e Oliveira (2016), dentre outros. Ao final do capítulo 1 é apresentado um sinóptico mapeamento de produções acadêmicas sobre o programa.

O capítulo 2 traz o conteúdo referente ao “ciclo de políticas públicas”, da definição do problema à avaliação, a partir de onde navega o texto nas teorias sobre avaliação de políticas públicas, com base em Finkler e Dell’Aglío (2013), Costa e Castanhar (2003), para quem a administração pública brasileira enfrenta o desafio de avaliar programas públicos, em especial os programas sociais (caso do PROEJA); e também autores como Ala-Harja e Helgason (2000), Secchi (2015), Trevisan e Bellen (2008), Faria (2005), este que discute sobre as práticas e usos da avaliação; Lindblom (1981), Kingdon (1995), Figueiredo e Figueiredo (1986), dentre outros.

No capítulo 2 a questão da avaliação de impactos será tratada, de modo a subsidiar as compreensões sobre as análises dos impactos do PROEJA; tal aporte se baseia em Costa (2015), que pesquisou questão correlata àquela que se propõe neste projeto, no sentido de que estudou também duas dimensões do PROEJA, numa pesquisa sobre os impactos (referente curso PROEJA FIC) em termos de elevação de escolaridade e de qualificação profissional; também em autores como Oliveira e Ramos (2015), que observaram impactos do PROEJA no desenvolvimento profissional e também social de seus egressos; e Flores (2017), que avaliou, *ex post*, a política pública PROEJA no Instituto Federal da Bahia (IFBA), dentre outros.

O capítulo 3, da metodologia e dos procedimentos da pesquisa, inicia ressaltando os critérios (análise de impactos), os tipos de indicadores (gerais) e os padrões definidos para a pesquisa (de natureza teórica), estabelecendo o campo conceitual das pesquisas qualitativas a

partir de estudos de caso, caracterizando a estes conforme Günther (2006), Lüdke e André (2012). No capítulo 3 a caracterização das entrevistas, com base em Lüdke e André (2012), Malheiros (2011), Poupart (2016) e Quivy e Campenhoudt (2017); estas, como instrumentos técnico-metodológico, foram realizadas conforme a perspectiva compreensiva (KAUFMANN, 2013), pois teve o pesquisador *participação ativa*.

O capítulo 3 ainda trata da demonstração passo-a-passo de como tais entrevistas foram planejadas, agendadas, operacionalizadas, e sobre o instrumento de coleta e registro de dados. A técnica utilizada foi a análise de conteúdo, conforme Appolinário (2006), Severino (2007), Kaufmann (2013) e Bardin (2011). O capítulo 3 também justifica as categorias centrais a partir das quais as transcrições das entrevistas foram analisadas, quais sejam: a *empregabilidade*, e a *continuidade dos estudos*.

O capítulo 4 traz o estudo de caso, o *locus* da pesquisa, trazendo dados e cenários a partir dos quais os trabalhos se deram: IFPI *campus* Piripiri e o curso técnico em Administração na modalidade PROEJA naquela instituição, e sobre a expansão desta, a consequente interiorização em etapas, até a chegada de um *campus* do IFPI em Piripiri – Pi, caracterizando a este, em especial, o *locus* da presente pesquisa, por ser a instituição de formação dos egressos(as) entrevistados(as). E para que fosse melhor contextualizado, foram expostos e comentados dados da cidade de Piripiri e da região na qual está inserida, para melhor visualização de como atua o *campus* do presente estudo.

E para além das análises da empregabilidade e da continuidade dos estudos, o capítulo 4 traz anotações sobre instrumento capaz de bem auxiliar pesquisadores e gestores, no que se refere às análises e avaliações, qual seja: as matrizes de referências.

O capítulo 4 consolida resultados dos trabalhos da pesquisa, registrando dados, sínteses e as análises sobre os impactos do PROEJA, respondendo à pergunta da pesquisa, a partir do que se alcançam os seus objetivos. Apresentam-se as análises que foram feitas tendo em vista, para início, conciliar os “pontos de vista” originários das fontes contribuintes da pesquisa (análises documentais e dos corpo legal do PROEJA, estudos bibliográficos de monta para um quadro teórico geral sobre avaliação do PROEJA, dados e índices gerenciais e socioeconômicos para um perfil do programa, da turma e dos egressos entrevistados), mas em especial das vozes de cada egresso(a) que participou da pesquisa – são análises para a compreensão de uma unidade social específica após ter sido impactada pela política educacional aqui referenciada.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROEJA

Um breve aporte teórico sobre Educação, subsidiando o tema das políticas públicas, sociais e educacionais, bem como para que, à frente, a leitura sobre a EJA e o PROEJA se façam experiências mais proveitosas. O objetivo é promover preliminarmente uma discussão entre políticas públicas educacionais e o PROEJA, e sua relação direta com um tema maior, qual seja: a Educação – pois os assuntos se interseccionam.

1.1 Educação, Políticas Públicas e o PROEJA: questões preliminares

Trata-se a educação, e suas políticas, das dimensões mais complexas da vida social, pois envolve diversos elementos e espaços: o próprio sujeito, a família, a política, a cultura, “além disso, os personagens envolvidos no processo de educar são os mais variados possíveis” (MALHEIROS, 2011, p. 23), estando as pesquisas que envolvam Educação inseridas no grupo das ciências humanas, não permitindo formulação de leis rígidas, e sim concepções teóricas e princípios, tendo em vista que, conforme Malheiros (2011), as relações estabelecidas entre pessoas e grupos estão sujeitas às variáveis do comportamento humano; Educação é, portanto, uma especificidade humana de caráter permanente, como alerta Freire (1996).

E todas as sociedades e tempos tiveram [e têm], conforme Durkheim (2011), um ideal de homem, possuindo cada sociedade um conjunto de forças e doutrinas que inspiram sistemas de educação⁵, e objetivando, por meio desta, o desenvolvimento do indivíduo fundamentado nesse “ideal”, trazendo ao ponto central da educação a oportunidade de cada pessoa alcançar a perfeição a qual seja capaz; e mais: a educação para Durkheim deverá “satisfazer acima de tudo necessidades sociais” (2011, p. 56), sendo “eminentemente social, tanto por suas origens quanto por suas funções” (DURKHEIM, 2011, p. 98).

Trazendo ao debate Kant, Mill, Herbart e Spencer, num resgate dos clássicos, Durkheim reitera, num resumo inteligente que sintetiza os quatro pensadores, que os objetivos da educação, perpassam pelo “realizar em cada indivíduo os atributos constitutivos da espécie humana em geral, elevando-os ao seu mais alto grau de perfeição” (2011, p. 99). Portanto, em conclusão, a educação, desde que valorizada, predisporia a sociedade a satisfazer suas necessidades.

⁵ Para explicar melhor a ideia de sistema em educação, esses dizem respeito a estarem planejados de tal forma que se interliguem, que estejam “intencionalmente” integrados e inter-relacionados; no caso dos sistemas de educação, intencionalmente integrados e coordenados aos demais sistemas ou políticas públicas (SUCUPIRA, 2014).

Ainda tratando da Educação – como conceito-chave para melhor entendimento do que sejam Políticas Públicas Educacionais –, traz-se Buitrago (2008), este que, na sua leitura sobre o professor como formador moral, comenta Platão, para quem educação não é mera técnica ou aplicação de regras, e sim aquela ação que precisa pôr em jogo todas as faculdades daqueles que estejam sendo educados, não apenas as faculdades mentais mas também as inconscientes, instigando-os, comovendo-os, para que a educação cumpra o seu papel: o de transformar, de forma tal que se tenha um “ideal de vida” (BUITRAGO, 2008, p. 43).

Platão antecipou a discussão sobre o embate entre treinar *versus* cultivar o intelecto, pois ao pensar sobre educação como além de técnica, instigando inclusive as faculdades mentais mas igualmente aquelas “inconscientes”, o filósofo grego desaconselhou a educação como mero processo de instrução, racional e burocrática (BUITRAGO, 2008). Rodrigues (2007) confronta o ideário da educação como racionalização necessária ao Estado, como às empresas⁶, sendo contrário à “*pedagogia do treinamento*”⁷ (p. 67, itálico no original), criticando-a segundo Marx, para quem a “educação deveria priorizar a possibilidade de emancipação com base em ruptura com a alienação” (RODRIGUES, 2007, p. 65).

Em tempo, Rodrigues (2007, p. 66, itálico no original) cita as três finalidades da educação, conforme Max Weber: “despertar o *carisma*, preparar o aluno para uma *conduta de vida* e transmitir conhecimento especializado”.

A partir de Morin (2011) é possível intuir que os conselhos enaltecidos anteriormente, sobre educação, são, na verdade, “saberes”; e estes não poderiam simplesmente se transmutar em disciplinas, mas devem sim se converter em atuação docente, e aplicados nas intervenções.

Morin (2011) sistematiza e ensina haverem sete saberes necessários à educação do futuro, sintetizados aqui:

1º saber – Erro e ilusão: o educador precisa demonstrar que não existe aprendizagem sem erro ou ilusão, e jamais afastar o erro do processo, e sim o integrando como possibilidade para acertos e avanços;

2º saber – O conhecimento pertinente: não valorizar a fragmentação por si mesma, evitando-a, pois o ideal é juntar as variadas formas e tipos de conhecimento, tornando evidentes

⁶ “A educação deixa paulatinamente de ter como meta a “qualidade da posição do homem na vida” e se torna cada vez mais um *preparo especializado* com o objetivo de tornar o indivíduo especialista” (RODRIGUES, 2007, p. 67, itálico no original).

⁷ “Weber via na pedagogia do treinamento, imposta pela racionalização da vida, o fim da possibilidade de desenvolvimento do talento humano, em nome da preparação para a obtenção de poder e dinheiro. A racionalização é inexorável, invencível, e a educação especializada, a lógica do treinamento, para Weber, também é. Para ele não há nada que se possa fazer a respeito.” (RODRIGUES, 2007, p. 69)

o contexto, o global, o multidimensional e o complexo – pois estaria aí uma demonstração do que é o ser humano. A educação deve promover uma inteligência geral;

3º saber – Ensinar a condição humana: a educação precisa estar centrada no aspecto *multi* do homem – cultural, psíquico, físico e biológico, mítico, religioso, etc.. Portanto, a educação deve cuidar da diversidade, de forma que a unidade não a apague, mas que a diversidade não apague a unidade da espécie humana;

4º saber – Identidade terrena: ensinar sustentabilidade, ecologia, sobre o planeta, fazendo seus alunos a refletirem sobre o consumismo e sobre a miséria;

5º saber – Enfrentar as incertezas: parece simples, mas é necessário ensinar que a ciência deve trabalhar com a ideia de que existem coisas incertas, sobretudo o futuro, imprevisível em sua totalidade;

6º saber – Ensinar a compreensão: educar para a compreensão de uma matéria, mas também para compreender o ser humano, como uma missão espiritual, condição que contribui para solidariedade intelectual e moral;

7º saber – Ética do gênero humano: educar que interligue indivíduo-sociedade-espécie.

Enquanto Morin trabalha questões intrínsecas ao docente, tendendo mais a serem competências comportamentais, ou valores docentes, Perrenoud (2000), por outro lado, trabalha com questões extrínsecas, que se explicitam na própria prática, aparecendo na prática de planejamento de aulas, gestão escolar, gestão e liderança de grupos, etc.. Perrenoud (2000) considerou dez competências para ensinar⁸, destacando-se aqui, por ser a que mais coincide com o escopo da presente pesquisa, dialogando com o PROEJA, a seguinte: envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.

Pois esta, inclusive, posta lado a lado com os princípios do PROEJA, dialoga sobremaneira com aquele princípio que

[...] compreende o **trabalho como princípio educativo**. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição pelo trabalho – ação transformadora do mundo, de si, para si e para outrem. (BRASIL, 2007^{2ª}, p. 38, negrito no original)

⁸ As demais competências para ensinar são: 1ª) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2ª) Administrar a progressão das aprendizagens; 3ª) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4ª) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5ª) Trabalhar em equipe; 6ª) Participar da administração da escola; 7ª) Informar e envolver os pais; 8ª) Utilizar novas tecnologias; 9ª) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10ª) Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000).

Desta feita, o PROEJA, enquanto política pública educacional, não se furtou de ter em sua legislação o que esteve em argumentação até aqui, inerente ao bom ensinamento no qual a educação deverá ser libertadora, capaz de despertar homens para além da mera colaboração num labor separado do contexto verdadeiramente social, pois, trazendo à emergência a Declaração de Hamburgo, a educação transforma o indivíduo para que, como cidadãos, atuem na sociedade, no mundo do trabalho (econômico), mas sobretudo no âmbito político, como “conduta de vida”.

Para inteirar a compilação sobre Educação, encaminha-se à reminiscência algo mais sobre a visão internacional sobre Educação, além da Declaração de Hamburgo; será o caso de comentários sucintos sobre a Declaração de Jomtien⁹ (UNESCO, 1990) e o Relatório Jacques Delors¹⁰ (DELORS, 1996), pois não se poderia deixar de lado as tendências, necessidades e exigências que estão fora da letra da lei, mas que serviram de base ou de inspiração para as políticas públicas educacionais brasileiras (quando não explicitamente citadas no desenho legal das políticas nacionais), ao contrário, cair-se-ia numa armadilha, tendo em vista serem deliberações internacionais das quais o Brasil é signatário e participante. A elaboração ou melhoria de políticas públicas são muitas vezes concebidas à luz de tais documentos¹¹.

A Declaração Jomtien estabelece objetivos e metas para suprir as necessidades básicas de educação para crianças, jovens e adultos. Destaca-se no documento também compromisso assumido de elevar os níveis atuais dos recursos, das estruturas institucionais e dos sistemas de ensino, buscando universalizar a educação e melhorar sua qualidade, garantindo assim o acesso às oportunidades educacionais sem qualquer tipo de discriminação.

A Declaração de Jomtien defende ser imperativo que a educação básica desenvolva as chamadas necessidades fundamentais de aprendizagem, que compreendem os instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas), e os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, para que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – esteja em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfação das necessidades básicas que compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem quanto os conteúdos necessários para que

⁹ Declaração Mundial sobre Educação para todos, documento resultante da Conferência Internacional sobre Educação, promovida pela UNESCO, em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, que consolidou preocupações de educadores de diversos países, representando compromisso internacional para avanços na educação.

¹⁰ Relatório “Educação – um Tesouro a Descobrir”, elaborado de março de 1993 a setembro de 1996, que na verdade consolida uma revisão inteligente sobre as políticas educacionais do mundo inteiro, e traça novas [ou reformula] estratégias para alcançar metas na educação, da básica à universidade. É um documento conhecido por Jacques Delors, nome do organizador da Comissão Internacional sobre Educação do Século XXI, da UNESCO.

¹¹ Como exemplo, o Ministério da Educação elaborou, para o período de 1993 a 2003, o Plano Decenal de Educação para Todos, cumprindo compromissos para com as resoluções da Conferência de Jomtien.

os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participando plenamente do desenvolvimento, o que confere aos membros de uma sociedade diversas outras possibilidades, como, por exemplo, o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns (UNESCO, 1990, art. 1º).

O Relatório Jacques Delors, complementado por vários outros institutos internacionais, encaminhou grandes objetivos para a educação, amparados em quatro pilares (DELORS, 1996), que a seguir estão resumidos de acordo com Antunes (2012, p. 13 – 16):

1º) Aprender a conhecer: relação com os próprios instrumentos do conhecimento, para o exercício do pensamento, da atenção e da memória, para uma capacidade de seleção de informações, que possam ser contextualizadas e expressas em diversas linguagens;

2º) Aprender a fazer: enfatiza a questão da formação profissional e prepara para o mundo do trabalho, mas não para “tarefas”, e sim para um trabalho como sinônimo de comunicação entre o homem e a sociedade, para a transformação de conhecimento em novos empreendimentos e novos empregos, criativamente;

3º) Aprender a viver juntos, a viver com os outros: nesta aprendizagem, para que aconteça, é necessário que os docentes se desvistam da educação tradicional e transforme escolas e demais instituições de ensino em centros de descoberta do outro, estimulando, por exemplo, trabalhos de cooperação dentro dos quais sejam promovidos a solidariedade, autoconhecimento e autoestima, e a compreensão dos outros; e

4º) Aprender a ser: trata-se de um retorno à ideia do homem por completo, a ser preparado por inteiro: espiritualmente, fisicamente, intelectualmente, moralmente, sendo capaz, desde então, de assumir seus próprios rumos, decidir por si mesmo e agir prudente e inteligentemente em diferentes circunstâncias da vida.

Em conclusão, são esses os princípios – da Educação – que delineiam os olhares sobre o PROEJA, bem como para a elaboração das políticas públicas educacionais brasileiras.

No caso específico do PROEJA, este traz a necessidade de fazer confluir ações que perpassam os desafios políticos e pedagógicos, visando, em relação aos egressos, “não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade [...]” (BRASIL, 2007^{2ª}, p. 8). Embora o desenvolvimento de um país não dependa exclusivamente da educação, cabe a ela papel fundamental e estratégico (pois educação não se faz a curto prazo, nem seus impactos o são).

1.2 Apontamentos teóricos sobre políticas públicas e a caracterização do PROEJA

Educação é processo social vivenciado no âmbito da sociedade civil e protagonizado por diversos sujeitos (GADOTTI, 2002, p.79), merecendo ser avaliada enquanto política pública, assim como também deve ser avaliado a gestão pública, que a formula e implementa.

No país a educação será guiada e incentivada [e avaliada] conforme o corpo legal, consolidado na legislação nacional e a partir do que a educação, como política pública, será implementada.

Políticas Públicas, então, conforme Ney (2008, p. 17), são programas de ação, que se referem a “fins a serem alcançados por uma administração”; fins ou objetivos traçados pelo Estado, assim como os meios. As políticas públicas estão materializadas na legislação do país, e uma ação política, ainda conforme Ney (2008), pressupõe a existência de objetivos a serem atingidos, bem como a existência de planos.

Houve nas últimas décadas um maior interesse pelo campo de conhecimento chamado políticas públicas, e vários fatores contribuíram para esse interesse, tais como o predomínio da restrição de gastos na maioria dos países, e novas formas de gestão por parte dos governos, que priorizaram a substituição do keynesianismo pelos ajustes fiscais, restringindo a atuação do Estado nas políticas sociais (SOUZA, 2016). Por isso na introdução do presente trabalho a anotação do que aconteceu no Brasil, quando da opção por parte do governo em contingenciar recursos, inclusive para a educação, momento este em sincronia com o texto de Souza (2016).

Enquanto área do conhecimento e disciplina acadêmica, a política pública

nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Assim, na Europa, a área de políticas públicas vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições deste – o governo –, produtor, por excelência, de políticas públicas. (SOUZA, 2016, p. 22).

Nos EUA a área surgiu passando direto para os estudos sobre a ação dos governos, tendo como pressuposto que “em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (i) formulado cientificamente e (ii) analisado por pesquisadores independentes” (SOUZA, 2016, p. 22), nascendo como sub área da Ciência Política.

Para Souza não existe uma única definição, ou melhor definição de política pública, considerando a autora certos nomes, como o de Laswell, para quem as “decisões e análises sobre políticas públicas implica em responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (SOUZA, 2016, p. 24).

Para Souza (2016) nomes como o de Laswell (1936), que introduziu o termo análise de política pública (*policy analyses*), o de Simon (1957), que introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), e o de Easton (1965), que definiu política pública como um sistema (relação entre formulação, resultados e o ambiente), compõem o rol de “pais fundadores da política pública” (SOUZA, 2016, p. 23).

Conforme Peters, “política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos” (1986 apud SOUZA, 2016, p. 24); porém, as políticas públicas devem assumir que haverá embates em torno de interesses, precisando levar em conta que o todo é mais importante que as partes.

A formulação de políticas públicas se constitui no “estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”, repercutindo em toda a economia e sociedade, sendo “o governo em ação” (SOUZA, 2016, p. 26).

Conforme Finkler e Dell’Aglío

as políticas públicas podem ser definidas como conjuntos de ações, programas e atividades desenvolvidas pelo Estado (direta ou indiretamente) com o objetivo de garantir direitos de cidadania, especialmente aqueles assegurados constitucionalmente, voltando-se para a solução de problemas da sociedade. (2013, p. 126)

E que, após formuladas, as políticas públicas são postas em ação por meio de planos, programas e projetos, cuja execução e resultados serão avaliados.

Assentando com os autores, Secchi define política pública como “uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (2015, p. 2), possuindo dois elementos: 1º) intencionalidade pública; e 2º) resposta a um problema público. O primeiro elemento conflui para o conceito de Dye, quando este sintetiza política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer” (1984 apud SOUZA, 2016, p. 24).

Secchi (2015), como Souza (2016), afirma também não ser possível haver consenso quanto à definição de política pública, tendo em vista alguns questionamentos ainda não resolvidos, que o autor chama de “nó conceitual”, quais sejam:

1. Políticas públicas são elaboradas exclusivamente por atores estatais? Ou também por atores não estatais?
2. Políticas públicas também se referem à omissão ou negligência?
3. Apenas diretrizes estruturais (de nível estratégico) são políticas públicas? Ou as diretrizes mais operacionais também podem ser consideradas políticas públicas? (SECCHI, 2015, p. 2)

Respondendo à segunda questão levantada por Secchi, o cientista político Thomas Dye define política pública como sendo “tudo o que os governos decidem fazer ou deixar de fazer” (2005, p. 1 apud HEIDEMANN; SALM, 2010, p. 30). Outros conceitos de política pública são elencados, dentre os quais o de “alocação oficial de valores para toda a sociedade” (EASTON, 1953, p. 129 apud HEIDEMANN; SALM, 2010, p. 29).

Indagação salutar para o momento é se política pública seria a mesma *política social*. Buenos Ayres responde, informando que a “política social se ocupa, primordialmente, dos mecanismos distributivistas, a partir dos quais parte da riqueza produzida pela sociedade é alocada para cidadãos economicamente fragilizados” (2009, p. 41), estando na “fronteira entre a dimensão econômica e a dimensão propriamente política, como também por sua finalidade, por sua vez lastreada na ideia de justiça social e, conseqüentemente, na noção de cidadania” (BUENOS AYRES, 2009, p. 41).

Tipos de políticas públicas são classificadas e estudadas ainda conforme seus conteúdos, estilos, suas instituições, etc., levando-se em conta, conforme Secchi (2015) o processo político no qual esteja inserido – são as tipologias das políticas públicas.

Dentre algumas dessas tipologias trazidas por Secchi (2015) estão a de Theodore J. Lowe e de James Quinn Wilson. Observa Secchi (2015) que tipologias servem para capturar a essência do conteúdo em meio a descrições externas, sendo estas esquemas de interpretação e análises; e ainda faz menção às suas restrições ou limitações:

1. Toda tipologia é reflexo do reducionismo, e por isso elas são acusadas de deslocar-se da realidade;
2. Tipologias que se baseiam em variáveis qualitativas podem levar o analista a desconsiderar o “meio-termo”, visto que muitos fenômenos são quantitativamente diferentes, mas qualitativamente parecidos;
3. Tipologias raramente conseguem abranger categorias analíticas mutuamente exclusivas e coletivamente exaustivas. Em outras palavras, às vezes um caso não consegue ser classificado por não possuir os requisitos das categorias de dada tipologia, e às vezes um campo pode ser classificado em mais de uma categoria analítica simultaneamente. (SECCHI, 2015, p. 32)

Conforme a tipologia de Lowe, as políticas públicas podem ser classificadas com base nos “impactos esperados na sociedade” (LOWE, 1964, p. 689 apud SECCHI, 2015, p. 25), sendo de quatro tipos¹²: 1) Regulatórias; 2) Distributivas; 3) Redistributivas; e 4) Constitutivas.

¹² Sobre a tipologia de Lowe (1964), um resumo: “Políticas regulatórias: estabelecem padrões de comportamento, serviço ou produto para atores públicos e privados”, exemplo: regras para segurança alimentar; “Políticas redistributivas: concedem benefícios concentrados a algumas categorias de atores e implicam custos concentrados sobre outras categorias de atores”, exemplo: cotas raciais para universidades; “Políticas constitutivas: são regras sobre os poderes e regras sobre as regras”, chamadas de meta-políticas (SECCHI, 2015, p. 25 e 26).

Wilson (1983) adotou o critério da distribuição dos custos e benefícios da política pública na sociedade, corroborando e complementando a tipologia de Lowe (LOWE, 1964 apud SECCHI, 2015), classificando as políticas públicas da seguinte forma:

Quadro 1 - Tipologia de políticas públicas de Wilson

		Custos	
		Distributivos	Concentrados
Benefícios	Distribuídos	Política Majoritária	Política Empreendedora
	Concentrados	Política Clientelista	Política de Grupo de Interesse

Fonte: Wilson, 1983 (SECCHI, 2015, p. 27)

No caso específico do PROEJA, o programa figura, levando em conta as tipologias de Lowe e Wilson, entre as políticas do tipo distributiva e de tipo clientelista, respectivamente.

Política pública do tipo distributiva porque “geram benefícios concentrados para alguns grupos de atores e custos difusos para toda a coletividade/contribuintes” (SECCHI, 2015, p. 25); trata-se do tipo de política pública que se desenvolve em arenas menos conflituosas, embora haja, segundo o mesmo autor, a dificuldade em delimitar quem seja ou não beneficiário. No caso do PROEJA a legislação delimita correta e objetivamente o grupo de beneficiários: jovens e adultos (maiores de 18 anos), que não tenham concluído o ensino médio, prioritariamente trabalhadores(as).

Atentando para a tipologia de Wilson¹³, o PROEJA estará entre as políticas do tipo clientelistas, pois nestas “os benefícios são concentrados em certos grupos e os custos são difusos na coletividade” sendo o correspondente da política distributiva de Lowe (SECCHI, 2015, p. 27). Mas o PROEJA, ainda nessa tipologia de Wilson, poderia estar, concomitantemente, como parte das políticas públicas do tipo majoritárias, pois os “custos e benefícios são distribuídos pela coletividade” (SECCHI, 2015, p. 27), mesmo porque estariam aí justamente as políticas públicas mais numerosas, tais como os serviços públicos de saúde, segurança e educação.

As políticas públicas nascem do “ciclo de políticas públicas (policy cycle)”, sendo este um esquema formado por fases sequenciais e interdependentes: “1) identificação do problema; 2) formação da agenda; 3) formulação de alternativas; 4) tomada de decisões; 5) implementação; 6) avaliação; 7) extinção” (SECCHI, 2015, p. 43).

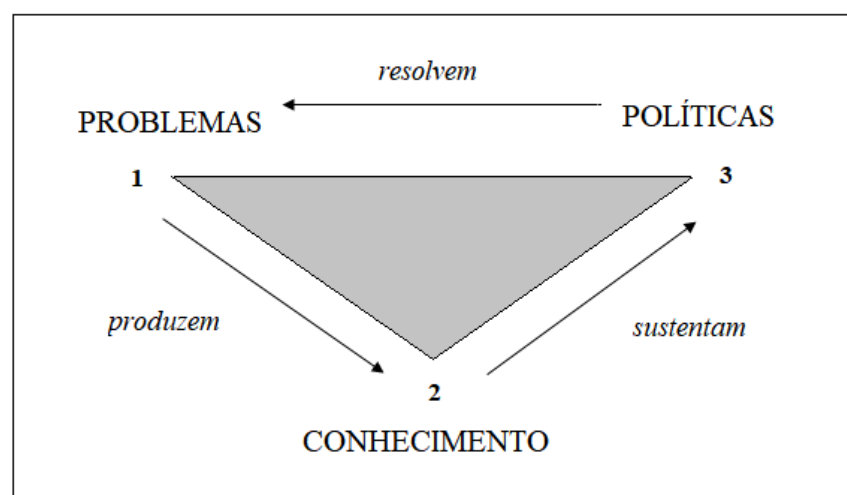
¹³ Sobre os demais tipos de políticas públicas de Wilson: “As políticas de grupos de interesses são aquelas em que tanto custos como benefícios são concentrados sobre certas categorias. Refere-se, na tipologia de Lowe, às políticas redistributivas. [...] As políticas empreendedoras importam benefícios coletivos, e os custos ficam concentrados sobre certas categorias.” (SECCHI, 2015, p. 27).

Na formulação de políticas públicas, conforme Barroso (2013), complementando Secchi (2015), o conhecimento exerce papel preponderante na construção (fases 1, 2 e 3 do ciclo), regulação e execução (fases 4 e 5) das políticas públicas, e no caso das políticas públicas educacionais – caso do PROEJA – estas se inserem profundamente ao conhecimento advindo da Educação. Acrescentar-se-ia ao pensamento de Barroso (2013) a fase de avaliação das políticas públicas, esta como geradora de conhecimento e, portanto, com potencial de retroalimentar o processo, pois gera informações sobre o funcionamento do próprio sistema.

Sendo as políticas públicas vistas como “resposta dada pelas autoridades estatais a um problema que tem um impacto público”, a maneira como são formuladas poderá induzir *policy makers* a determinarem soluções variadas, em acordo ou seguindo o conhecimento que possuem quando no desenvolvimento do ciclo de políticas públicas. Por outro lado, “a relação entre conhecimento e políticas públicas pode ser vista de diferentes maneiras, conforme o referencial teórico utilizado” (BARROSO, 2013, p. 4), não se podendo fugir ao fato de que políticas públicas são mais complexas do que a teoria clássica pressupunha, sendo a informação figurando como das principais variáveis quanto à boa tomada de decisão acerca de políticas, programas e projetos.

Conforme ainda Barroso, “o conhecimento se transforma em política e a política se transforma em conhecimento” (2015, p. 3), sugerindo a elaboração de políticas com base em evidências (*evidence based policy*):

Figura 1 – Políticas baseadas em evidências



Fonte: Barroso (2013, p. 5)

Na medida em que as políticas públicas, uma vez implementadas, alcançam os resultados pretendidos, gerando impactos quanto àquele(s) problema(s) que se propunha resolver/minimizar, estas soluções são passíveis de serem tematizadas, a partir dos dados que

produzem, e estes, uma vez processados, retroalimentam o processo. O conhecimento gerado, e usado inicialmente como *feedback*, poderá, inclusive, legitimar junto ao público a implementação e/ou continuidade da política pública. A própria busca e sistematização, e apresentação das informações oriundas da implementação e dos impactos da política pública – o que gera conhecimento – promove e subsidia o processo de avaliação.

Em Trevisan e Bellen (2008), trazendo ensinamentos de Hans-Ulrich Derlien, relativamente aos *feedbacks*, os mecanismos de retroalimentação foram de interesse das políticas de avaliação no período que o autor coloca como primeira fase da evolução das pesquisas de avaliação, anos de 1960, quando o foco preponderante eram justamente os *feedbacks* (DERLIEN, 2001 apud TREVISAN; BELLEN, 2008, p. 537). As demais fases serão comentadas no capítulo 2 desta dissertação.

Em termos de avaliação das políticas sociais, de forma geral, os métodos utilizados serão aqueles próprios da pesquisa social, a serem tratados no capítulo 2 desta dissertação; o que se antecipa aqui é a escolha do método, que decorrerá muito mais dos objetivos da política ou programa a ser avaliado. Logo, esses objetivos, ou propósitos – da política social, nesse caso – influenciarão sobremaneira a escolha dos critérios de avaliação e do modelo analítico (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986), se avaliação política, ou avaliação de política.

Do lado dos propósitos da política pública, há de serem considerados que estas têm, geralmente, dois aspectos: “a) gerar um **produto físico**, tangível e mensurável; e b) gerar um **impacto**, que, tanto poder ser físico, tangível e mensurável, quanto subjetivo, alterando atitudes, comportamentos e/ou opiniões” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 109, negrito no original).

O PROEJA, como política social, insere-se, portanto, no quadro das políticas que geram impactos por um espectro de influências e relações que não são homogeneizantes (fenômeno típico das políticas educacionais), e por isso a presente pesquisa buscou avalia-los – uma avaliação de política.

Souza (2016) pontua que políticas sociais estariam situadas no particular, enquanto políticas públicas estariam situadas no plano geral. Em Silva (2015) o esclarecimento do porquê de políticas públicas “no geral” e políticas sociais [e as políticas educacionais] “no particular”.

Tal contribuição elucida que as políticas públicas estão para “o geral” pelo fato de serem aquelas cuja formulação as relegam ao “aspecto predominantemente homogeneizante e etnocêntrico” (BONETI, 2011 apud SILVA, 2015, p. 37754), e, como consequência, “acentua-

se no caso brasileiro a formulação de políticas que desconsideram características próprias de determinados grupos objetos das PPs” (2015, p. 37754).

Assim, o PROEJA se origina da aspiração para que seja política social, não homogeneizante e que, por assim dizer, leva em consideração as características regionais, econômicas, sociais e políticas da população que atende – para um enfrentamento de questões sociais específicas: “ampliação de oferta de educação profissional e tecnológica na modalidade EJA” (SILVA, 2015, p. 37757).

Sobre avaliações de políticas e programas sociais, em Lobo (2007) uma importante anotação para arrematar a colocação do PROEJA na pauta das políticas sociais; trata-se da observação de que estas políticas sociais “dificilmente se submetem a categorias de análise e de previsão de resultados como os sugeridos por estas metodologias” (p. 76) do tipo *ex-ante*. A autora esclarece que avaliações do tipo *ex-ante* analisam prioritariamente as questões de custo-benefício, buscando informações mais relacionadas à viabilidade econômica, por exemplo; no caso do PROEJA, como política social, devem ser implementadas metodologias de avaliação *ex post*, que priorizarão os resultados e seus impactos¹⁴ (LOBO, 2007).

Uma noção de política educacional, contexto no qual está o PROEJA, vem a corroborar com Lobo (2007), no sentido de que estas requerem metodologias de análises e avaliações que não sejam lineares / quantitativas, mas que selecionem e favoreçam abordagens qualitativas (LESSARD; CARPENTIER, 2016).

Em política educacional a busca pelos casos exemplares – e nesse caso, quais os êxitos do PROEJA, em relação aos aspectos da empregabilidade e da continuidade dos estudos? – será salutar, pois a concepção de política pública que prepondera no campo educacional é de que sejam “visões de mundo, tentativas que a sociedade faz de agir sobre si mesma, de construir para si um presente e um futuro, de afirmar valores e uma identidade” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 216), em contraponto e complementação àquelas primeiras definições percorridas anteriormente, de que política pública seria, em geral, “formas de resolver problemas mais ou menos predefinidos” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 216).

¹⁴ Lobo (2007) esclarece, porém, que as avaliações do tipo *ex-ante* não devem simplesmente ser negligenciadas; e ainda que “Finalmente, merece atenção no debate conceitual sobre avaliação de programas sociais uma postura comum na administração pública brasileira, porque formada no privilégio da informação quantitativa, de entender-se a avaliação como um avaliação de caráter meramente fiscalizatório, quase policialesco, e não como elemento de controle institucional e administrativo e, idealmente, como possibilidade de avançar no controle social dos programas sociais.” (LOBO, 2007, p. 79)

Tais visões sobre políticas públicas estarão presente de forma às vezes conflituosas em relação às políticas educacionais, e, conforme Lessard e Carpentier (2016)

em educação, as políticas são colocadas em jogo nos diversos momentos-chave da vida delas, tanto em termos de fundamentos quanto de aplicabilidade – em outras palavras, em termos de legitimidade moral, cognitiva e pragmática (2016, p. 216)

Consequência disso seria uma dificuldade – ou mesmo “incapacidade” – do Estado de impor de forma clara e duradoura, uma política educacional cujos valores pudessem ser visíveis, inquestionáveis, e imutáveis, pois as políticas educacionais serão baseadas em ideias e concepções plurais, e disto a dificuldade da sociedade contemporânea de construir um consenso; mesmo porque as ações educacionais, dentre estas, por exemplo, o ensino, “obedecem a uma racionalidade mais vasta do que a racionalidade instrumental, enraizada em valores e visões do saber e do mundo” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, 2017). Enquanto a racionalidade instrumental, por sua natureza, impõe a busca de resultados práticos e quantificáveis, a racionalidade das políticas educacionais, por sua vez, far-se-á por motivações sociais e, portanto, morais, mas não uma moral administrativa, que diz respeito, por exemplo, à probidade, mas à moral política e social (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986), a mesma dos moldes do que Servas (2012) chama de “razão emancipadora”, democrática, substantiva.

Avaliações motivadas instrumentalmente, nos moldes do que Figueiredo e Figueiredo (1986) definiram, estariam ligadas à implementação destas políticas ou programas, cujo o objetivo básico seria a geração de dados para monitoramentos de execução e funcionamento. No caso das políticas educativas, seus resultados são de longo prazo, não sendo exatamente algo decidido formalmente, no topo do sistema – na gestão pública que concebeu tal política, previsto quantitativamente na agenda política – “mas sim um produto de uma reação do meio e da base da pirâmide a uma injunção de mudança vinda do topo do sistema e da sociedade, reação esta que muitas vezes passa por debates e controvérsias [...]” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 218).

Neste caso, só depois de muito mais se atentar aos processos e resultados (vistos por meio também da análise dos impactos da política ou programa educacional), e menos atentando aos discursos, debates e à política, é que um pesquisador poderá afirmar: “a longo prazo, essa política é isso ou aquilo” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 218).

As políticas educacionais se delineiam no Brasil nem sempre como centro das preocupações institucionais, e as justificativas de investimentos, mesmo quando sob a égide de que tais políticas sociais são alavancas de crescimento econômico, não convencem sempre aos gestores a colocarem a educação, por exemplo, no âmago das decisões governamentais.

A justificativa para que não se apequenem ainda mais está, portanto, dentre outros motivos, ao fato de que nossa Constituição Federal garante a educação como direito de todos, bem como ao reconhecimento de que a educação em si pode fomentar inovações e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico e a qualidade de vida da população.

1.3 Políticas Públicas para a Educação Profissional de Jovens e Adultos

Os países industrializados, ao longo de todo o século XX, voltaram suas atenções para os seus sistemas de ensino, olhando-os sob o horizonte da massificação, com o impulso para que o acesso se democratizasse e, desta forma, elevasse o nível geral de educação da população, sobretudo depois da II Guerra Mundial.

Formar mão-de-obra qualificada fora desde então, igual ou prioritariamente, a questão-chave, esta que pudesse contribuir para o desenvolvimento econômico, e que dotasse cada cidadão (sobretudo aos mais jovens) de compreensões e potenciais para a vida numa sociedade moderna e pluralista.

Desde então políticas educacionais vêm sendo elaboradas com o intuito de promover melhorias nos sistemas de educação, encarnando o processo educativo e social de crianças, jovens e adultos, em grande parte diretamente por sistemas estatais de educação, a missão de formar para a inovação e o exercício da cidadania. A educação passou a ser vista não só como ação estatal, nem só como preocupação das famílias, mas como objeto de fé – uma fé profunda no progresso social por meio dela.

Educação para a vida, para a cidadania, para a democracia, para a vida em equilíbrio com a natureza, para a diversidade, como visto, inclusive, nas leituras relativas a documentos internacionais que balizam tomadas de decisões políticas nos países signatários. Porém, a educação passa sempre pela questão da profissionalização, nuance inescapável a quaisquer análises de políticas públicas educacionais – educar para o mundo do trabalho.

Os documentos internacionais sobre educação (e são muitos, sendo só três deles enunciados nesta dissertação) demonstram o surgimento, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, “de uma globalização do discurso sobre educação, incentivado pela ascensão de organizações internacionais e por diálogos entre estados e suas elites educativas” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 16). Em termos de sistemas educativos, de forma geral, um panorama histórico é oferecido por Lessard e Carpentier (2016), que emolduraram a divisão dessa evolução em três períodos.

O primeiro período (1945 – 1973) é considerado o de modernização, no qual a ascensão do Estado–providência promove uma democratização do acesso, fazendo nascer os movimentos educativos de massa¹⁵, atendendo aos princípios da igualdade de oportunidades.

Tratou-se de período germinado nas primeiras reformas educativas que ganharam forma com a industrialização moderna, contrariadas pela crise de 1929 e pela II Guerra, mas se consolidando após o grande conflito; o período de maturidade desse primeiro período é aquele conhecido como os “trinta gloriosos”, ou seja, até aproximadamente os anos de 1975, quando houve crescimento econômico forte, notadamente nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A partir de então a educação se tornou uma prioridade internacional – e o número de países que ratificam os diversos pactos e documentos que tratam de educação mostra o consenso na comunidade internacional –, “exigindo dos estados o reconhecimento e adequação de certas medidas concretas e um comprometimento em aplicá-las na prática” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 20), e vários textos normativos foram discutidos e impostos em escala internacional; por exemplo:

a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, artigo 26) especifica que o ensino elementar e fundamental deve ser gratuito e obrigatório. Ela também preconiza a generalização do ensino técnico e profissional. O acesso aos diferentes níveis do sistema educativo formal e a luta contra o analfabetismo são uma prioridade nesse mesmo documento.” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 20)

A visão, advinda desse período, de que o crescimento econômico dependeria igual e fortemente do número de pessoas educadas, enxergando os “talentos e potenciais individuais como fatores de crescimento econômico e de prosperidade” estava em consonância com teorias como a do Capital Humano, elaborada por Gary S. Becker em 1964, segundo o qual os investimentos em educação contribuem para melhorar a qualidade da mão-de-obra e, em consequência, a produtividade, garantindo progresso econômico dos estados. A teoria havia sido fortalecida pelo economista Theodore W. Schultz, no início da década de 1960, que analisou a recuperação de países no pós guerra, verificando haver relação desta e a população educada, conforme Lessard e Carpentier (2016).

Desde então vários sistemas de ensino foram pensados para oferecer o maior acesso aos jovens, e de forma gratuita.

¹⁵ Textos sobre a escola de massas (ou movimentos educativos de massa) podem ser encontrados em FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto – Portugal: Porto Editora, 2009. A escola de massas caracteriza-se pela heterogeneidade de estudantes, do corpo docentes, e do contexto social e econômico de onde vêm seus atores, mas, ao mesmo tempo, pelos currículos uniformes.

O segundo período será de transição, no qual há fortes críticas ao Estado-providência e suas intervenções. Nesse período “os ideais de acessibilidade e igualdade do primeiro período deram lugar à noção de uniformidade nos conhecimentos básicos e de bom desempenho para o maior número possível de alunos” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 36), caracterizado por pedagogias *less is more*, ou seja “mais vale não cobrir demasiadas matérias (risco de superficialidade) e, em vez disso, certificar-se de que o que esteja sendo coberto seja estudado profundamente (voltando ao essencial)” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 34).

No terceiro período

os sistemas educativos tornam-se sistemas de produção submissos à lógica da eficácia e da eficiência e são concebidos como tais. Esse período caracteriza-se pela importação, no seio dos sistemas educativos, de uma lógica gestora – a nova gestão pública – típica do setor privado. Essa lógica instaura-se em educação, assim como no conjunto das áreas de intervenção do Estado: é o Estado avaliador, o Estado estrategista ou Estado parceiro. (LESSARD; CARPENTIER, 2016, 17)

Segundo ainda Lessard e Carpentier (2016), esse terceiro momento é marcado pelos discursos sobre a globalização e a “sociedade do saber”, bem como o despertar do desenvolvimento dos mercados de serviços em educação, e ainda o fator que diretamente se relaciona com a presente pesquisa: aumento das avaliações dos sistemas e de seus resultados.

São desse período documentos como o Relatório Jacques Delors, em um contexto no qual organismos como a OCDE começam a demonstrar preocupação para com uma educação que fosse capaz de fomentar adaptações e sucessos meio a uma dinâmica tecnológica e econômica cada vez mais complexa.

O crescente apelo a processos de avaliação se baseiam na lógica de resultados (gerencialismo), subsidiados pela coleta estatística internacional, possível graças à criação de entes internacionais tais como Unesco e Banco Mundial, como, por exemplo, o *Programme for International Student Assessment (PISA)*¹⁶, e em sua primeira versão contou com participação de 63 países parceiros, incluindo o Brasil¹⁷.

Em relação ao Brasil, para se traçar linha histórica relativa a estes “momentos da evolução” das políticas educativas, de tal forma que a própria história e contexto brasileiros se

¹⁶ Informações constante no portal do INEP: o Pisa é coordenado pela OCDE; o objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, subsidiando políticas educacionais. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências. Em 2015 também foram inclusas as áreas de Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas. Disponível em: <http://inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 28 out. 2019.

¹⁷ O INEP disponibiliza os resultados, referentes a cada edição, e desempenhos dos estudantes brasileiros (OCDE, 2016); Relatório Brasil PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros disponível em: <http://inep.gov.br>. Acesso em: 28 out. 2019

compatibilizassem com o quadro de Lessard e Carpentier (2016), far-se-á necessário recorrer a Caires e Oliveira (2016), tomando de empréstimo o painel das autoras sobre a história da educação profissional brasileira, porém, com auxílio de recorte histórico que permita explicar a história da Educação Profissional, da EJA e do PROEJA.

Inicia-se, portanto, para um paralelo com os três momentos de evolução das políticas educativas no qual se insira o Brasil, com a década de 1930, pois este período de nossa história é reconhecido

Como um marco na história do país, especialmente para a consolidação do modelo urbano-industrial de produção e para o avanço das relações capitalistas na produção nacional. A educação dos trabalhadores finalmente assumia a função de qualificação de mão de obra para o taylorismo-fordismo. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 12).

Foi nesse período que as políticas educacionais passaram a ser formalmente uma das preocupações oficiais do Estado brasileiro, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, e da Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

Além do órgão público que seria a representação da pertinência da Educação na pauta política nacional, com maior ênfase – ministério específico para a educação –, são desse período também fatos importantes, tais como o Decreto nº 20.158 / 1931, que reconheceu a função técnica de nível médio, bem como e especialmente a pertinência de formação técnica correspondente.

A industrialização brasileira se desenvolve de tal sorte a fazer parte da segunda revolução industrial, na qual são introduzidos conhecimentos científicos mais apurados, sobretudo no campo da eletromecânica; portanto, fazia-se imperioso a formação profissional para atender a tais exigências do contexto.

Desse primeiro período da história brasileira da educação – ainda um período de transição, seguindo aquele “primeiro momento” a partir do qual Lessard e Carpentier (2016) explanaram o desenvolvimento das políticas educativas –, na verdade um recorte para emparelhar no painel dos primeiros autores, mais dois fatos: a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, no qual os intelectuais que dele participaram destacaram a importância do ensino secundário para o desenvolvimento nacional; e, em segundo, o enunciado da Constituição da época (de 1937), incorporando a educação profissional como responsabilidade do Estado.

Porém, voltando algo para trás na história da educação profissional especificamente, ver-se-á que “em termos mais concretos, a educação profissional iniciou-se em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro, que objetivava capacitar órfãos portugueses

em diferentes ofícios” (CUNHA, 2000 apud FIDALGO et al, 2010, p. 168), escola esta paradigmática para as instituições que viriam, suas congêneres. Desde então, especialmente entre 1812 a 1859 diversas ações e instituições consolidariam as políticas públicas educacionais brasileiras, tais como corporações de ofício, Casas de Educandos e Artífices nas capitais das províncias, etc. (FIDALGO et al, 2010).

No início da república foram criadas, pelo presidente Nilo Peçanha, as Escolas de Aprendizes Artífices, em dezoito capitais e uma na cidade de Campos, em 1909; em 1912 se transformaram em Escolas Técnicas Industriais (FIDALGO et al, 2010), fatos esses que perfazem a história da instituição estudada nesta pesquisa: o IFPI, oriundo desse movimento surgido ainda no início do século XX.

Voltando à construção do paralelo entre os painéis históricos de Lessard e Carpentier (2016) e de Caires e Oliveira (2016) – para a construção do panorama histórico da presente pesquisa em relação à Educação Profissional, EJA e ao PROEJA –, deparar-se-á o presente texto com a Reforma Capanema¹⁸, promovida durante a Era Vargas (1930 – 1945), que organizou nacionalmente o ensino técnico-profissionalizante, por meio de decretos-leis de 1942 a 1946.

O corpo legal básico do período está representado pelas “Leis Orgânicas que abrangem o ensino profissional; são as seguintes: “Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei nº 4.073/42; Lei Orgânica do Ensino Comercial, Decreto-Lei nº 6.141/43; Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-Lei nº 9.613/46.” (FIDALGO et al, 2010, p. 469).

Sendo ainda desse período o Decreto-Lei nº 4.048/42, que instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), e os Decretos-Lei nº 8.621 e nº 8.622/46, que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Em Lessard e Carpentier (2016) o primeiro momento, internacionalmente contemplado, do desenvolvimento das políticas educativas, inicia-se após II Guerra Mundial, portanto, em relação ao Brasil, após a Era Vargas.

Desta forma, viveu-se na realidade nacional, nesse mesmo “primeiro momento” (de 1945 – 1973), igualmente uma modernização, de relativa democratização do acesso e também o advento das escolas de massa.

¹⁸ Referência a Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde; implementada durante período autoritário, a Reforma Capanema, segundo seus críticos, legitimou as propostas dualistas que se desdobraram em formação intelectual em separado da formação de mão de obra, voltada para trabalhadores e seus filhos, por meio de ensino técnico, estabelecendo o que se chama “dualidade estrutural” (FIDALGO et al, 2010, p. 170 e 171).

Emblemático do período foi a criação da Rede Federal de Ensino Técnico e das Escolas Técnicas Federais, que começaram a ofertar um ensino de melhor qualidade, por meio do Decreto nº 47.038 / 1959, bem como a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 4.024 / 1961, esta que trouxe importantes alterações para a educação profissional, “promovendo a completa equivalência entre cursos técnicos e o curso secundário, para o efetivo ingresso nos cursos superiores” (FIDALGO et al, 2010, p. 170).

Importante ressaltar em relação a este momento, no Brasil, que as políticas educacionais começam a tomar forma em prol das mesmas teorias que haviam sido gestadas pelos economistas – a Teoria do Capital Humano –, e que moldavam os ideais educacionais em países como os Estados Unidos da América.

Vivia-se no Brasil já a Segunda República (1945 – 1964), cuja Constituição – a quarta do período republicano – havia sido inspirada nos preceitos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, e

reafirmava a importância da aprendizagem e da capacitação para trabalhadores menores, que ficaram sob a responsabilidade das empresas industriais e comerciais, conforme já vinha acontecendo, desde 1942, devido às disposições da Reforma Capanema (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 66).

No Brasil, assim como internacionalmente, vivia-se no mesmo momento um intenso debate sobre priorização da educação, havendo vigorosos movimentos e fecundas lutas ideológicas em torno da educação. E em relação à educação profissional, esta abria agora as suas portas a todos, pois o que se buscava eram “os mais aptos e capazes, sem lhes perguntar dos meios econômicos” (FONSECA, 1986, p. 199 apud CAIRES; OLIVIERA, 2016, p. 66–67); nesse contexto,

não se tratava apenas de organizar e expandir a estrutura existente para ministrar o Ensino Profissional, mas, também, de eliminar as dualidades e restrições incompatíveis com a realidade da sociedade que se vislumbrava com a redemocratização do país. (CAIRES; OLIVIERA, 2016, p. 67)

A questão do acesso e da igualdade de oportunidades fora trabalhada por meio de leis de equivalência, a primeira delas a Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950.

O correlato ao terceiro momento, no Brasil, trabalhado por Caires e Oliveira (2016), fora o período iniciado em 1985, até os dias de hoje. Lessard e Carpentier (2016) abordam esse terceiro momento caracterizando-o como um período no qual se proliferam discursos como o da globalização e da sociedade do saber, do conhecimento.

No Brasil, o clima é de participação e democracia, sobretudo marcado pela Constituição de 1988, que posiciona a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, bem como o início das discussões sobre uma nova LDB, e, em relação ao ensino profissional,

O governo Federal instituiu, em 4 de julho de 1986, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC). Esse programa, que contava com recursos do Banco Mundial, previa a instalação de 200 escolas técnicas, industriais e agrícolas de Ensino de 1º e 2º graus e de embasava em uma visão produtivista e fragmentada da educação, que reeditou a Teoria do Capital Humano [...]. Nessas escolas, o papel do ensino foi reduzido a uma adaptabilidade aos interesses imediatos do mercado de trabalho, engendrando desse modo, uma tentativa de sanear a economia, corrigir as distorções sociais e alavancar o desenvolvimento tecnológico do país. (RAMOS, 1995; FRIGOTTO; FRANCO; MAGALHÃES, 2006 apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 90)

Na Constituição de 1988 está a imposição de uma educação que vise “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988/2007, art. 205); criticando a mesma Carta Magna a antiga dualidade estrutural da sociedade brasileira, na medida em que dispõe sobre a “proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre profissionais respectivos” (BRASIL, 1988/2007, art. 7º).

Com isto a Constituição de 1988 lançou as bases do desafio maior quanto à educação, especificamente sobre a educação profissional, qual seja: desenhar e implementar políticas educacionais para o século XXI – na trama complexa da *sociedade do saber, globalizada* –, capaz de ofertar a todos uma formação humana, cidadã e ao mesmo tempo voltada para o mundo do trabalho. Sobretudo a partir dos anos de 1990, com o surgimento de novas tecnologias da informação e da comunicação e acelerada globalização, o cenário era de mudanças simbólicas abrindo o terceiro milênio e criando um contexto singular e desafiador para a educação.

No Brasil, um dos desafios maiores estaria no ensino médio, no qual duas questões precisariam ser enfrentadas: promover a convivência entre formação propedêutica e a formação técnica, articulando o hoje Ensino Médio à Educação Profissional.

Então, durante o governo Lula, é revogado o Decreto nº 2.208 / 1997, instituído pelo governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso, dispositivo considerado ilegal por ter ido contra a LDB de 1996, pois esse decreto determinava a separação entre ensino médio e a educação profissional. Em seguida, por meio da Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 3.621 de 4 de dezembro de 2003, promove-se o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, presidido pelo ministro da educação à época, Cristovam Buarque.

A partir das discussões do fórum, conforme Caires e Oliveira (2016), em 2004 é publicado o documento *Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, com o objetivo de

[...] estabelecer diretrizes e definir políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, visando consolidação de ações efetivas que resultem no aperfeiçoamento da democracia, na melhor qualificação do cidadão ou trabalhador, na redução das desigualdades e na sua participação como agente de transformação para construir o desenvolvimento do Brasil (BRASIL, 2004c, p. 10 apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 136)

Indicados então os pressupostos que alicerçariam uma nova política de educação, o Brasil passaria a articular a educação básica à educação profissional e tecnológica, e ainda mais, promoveria “a integração ao mundo do trabalho; interação com outras políticas públicas; recuperação do poder normativo da LDB / 1996; reestruturação do sistema público de Ensino Médio Técnico e da Educação Profissional e Tecnológica [...]” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 136-137), dentre outras. Porém, o mais relevante: a possibilidade de vincular educação profissional à educação básica, em diversas modalidades – frise-se “diversas modalidades”.

Em lugar do revogado Decreto nº 2.208 / 1997 é posto o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, reordenando a educação profissional conforme o artigo 39 da LDB / 1996, que seria desenvolvida por meio de programas e cursos: “I – formação inicial e continuada de trabalhadores; II – Educação profissional técnica de nível médio; e III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004, art. 1º).

A Educação de Jovens e Adultos se torna, em primeiro momento ainda implicitamente, contemplada quando o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica divulga as diretrizes que definiriam dali por diante as políticas para a educação profissional e tecnológica, em especial ao mencionar que deverá haver interação entre a política educacional e “outras políticas públicas”, como por exemplo as políticas de emprego, econômicas, etc., o que contempla a EJA, sobretudo porque tal interação deverá ser para promover a inclusão social, integrando, inclusive, o “mundo do trabalho”.

Analisando o marco legal que reestabelece a educação profissional e a EJA em seu bojo, uma outra e importante alteração se perfaz quando se substitui “a ideia *suprimento e compensação* da escolaridade perdida, pela *reparação e equidade*” (BARCELOS; DANTAS, 2015, p. 27, itálico no original); são novas funções:

Reparadora – reconhecimento da igualdade humana aos direitos civis, pela restauração de um direito negado; *Equalizadora* – proporcionar igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola, e *Qualificadora* – viabilizar a atualização permanente de conhecimentos e aprendizagens contínuas (SOARES, 2002, p. 13 apud BARCELOS; DANTAS, 2015, p. 27, itálico no original)

Isso pelo fato de que a EJA passava a ser um direito público subjetivo, sendo seus princípios, conforme Barcelos e Dantas (2015, 2. 28), a “equidade, diversidade, inclusão e qualidade social”. Desta forma, a EJA supera a visão de ensino supletivo, uma mudança conceitual de grande importância, pois

O aspecto fundamental a considerar é o avanço conceitual que a LDB trouxe no campo da educação de jovens e adultos. Substituir a ideia difusa de “ensino supletivo” pela ideia pedagogicamente plena de “educação de jovens e adultos”. Ampliou-se o conceito, alargou-se o dever do Estado com as responsabilidades (dever de atender) neste campo e, sobretudo, a ideia de instrução cedeu lugar ao ideal de processos formativos plurais” (CARNEIRO, 2015, p. 453)

Por outro lado, tais implicações precisam ser postas em prática, subentendendo-se haver urgência a operacionalização das diretrizes, pressupondo inclusive novas práticas escolares, a questão dos currículos, e a articulação entre os sistemas de ensino.

Em síntese, conforme Carneiro (2015, p. 456), “a grande finalidade da EJA é reintroduzir o cidadão no campo dos direitos”, não podendo ser confundido “com mero ensino ou com um sistema de aulas formais que, muitas vezes, contribuem, apenas, para o estilhaçamento do aluno enquanto identidade” (CARNEIRO, 2015, p. 457).

Até aqui, o panorama histórico proposto se deparou com as políticas engendradas e implementadas pelo governo Lula, que, por outra iniciativa, criou o PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio) na modalidade EJA, instituído pelo Decreto nº 5.478 / 2005, dispondo sobre formação inicial e continuada (FIC) de trabalhadores e a educação técnica de nível médio, e que fora substituído em 2006 pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho, este que introduziu novas diretrizes que ampliaram a abrangência do programa, mantendo-se em vistas a urgência para ampliação de vagas no sistema público de ensino para os jovens e adultos. Observe-se que em 2006, com o novo Decreto, apesar da mesma sigla – PROEJA – o nome do Programa muda, passando a se chamar *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*.

O PROEJA nasceu com a proposta de “adequação” do trabalho às mudanças e exigências do mercado, sendo política pública estratégica (BRASIL, 2007^{2º}, p. 31).

A partir de 2006 ampliaram-se as instituições ofertantes dos cursos na modalidade PROEJA, a partir do que os Institutos Federais, quando ainda eram Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET), passam a fazer parte do rol de instituições que atuariam também na modalidade, tendo a oportunidade de deixar sua marca de excelência em educação básica, técnica e tecnológica igualmente para o público apontado pela EJA (Educação de Jovens e Adultos), visto serem reconhecidas instituições de excelência em educação.

Verdadeiro avanço para o PROEJA, ser executado também e em especial pela Rede Federal, pois “garantiria direitos à educação com qualidade referenciada a sujeitos histórica e politicamente excluídos” (AZEVEDO, 2016, p. 69).

O PROEJA no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se robusteceu excepcionalmente, pois pode contar hoje com 647 *campi* e mais 9 polos de inovação, atuantes em 568 cidades, contemplando mais de 50% dos municípios brasileiros, que oferecem cursos técnicos, superiores, pós graduação e formação docente.

Na verdade, não apenas os Institutos Federais, como também, por meio do mesmo Decreto nº 5.840 / 2006, ampliou a abrangência, incluindo desde então toda a rede de ensino pública e o Sistema “S” (Senai, Senac, Senat, Senar), preenchendo várias lacunas da legislação anterior (SOARES, 2016, p. 27).

No caso dos Institutos Federais, estes, tendo sido instituídos pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, têm por finalidade também ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, o que inclui cursos do PROEJA, não somente cursos técnicos, como também de formação inicial e continuada (FIC), inclusive, ditado pela seção II, artigo 6º, incisos I e IV, de tal forma que os cursos contribuam com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

Antes disso, a Lei nº 11.195, de 19 de novembro de 2005, permitiu que o Governo Federal pudesse voltar a investir na expansão e na criação de novas escolas de ensino profissional, incluindo a criação de novas unidades de ensino pela União.

Tendo em vista essa ampliação, o governo pretendia atender à crescente demanda social pela educação profissional e tecnológica; logo,

Essa legislação viabilizou a implementação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, formulado pelo MEC/SETEC. O objetivo principal desse projeto foi a implantação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio da criação de mais de 42 unidades, entre Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED). (BRASIL, 2005f apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 147)

Um dos efeitos foi a interiorização da educação profissional e tecnológica por meio de novos *campi* dos Institutos Federais, alavancando oportunidades para a formação de trabalhadores por meio da ampliação da abrangência de instituições.

Segundo Nascimento et al, “a instituição do Programa PROEJA surpreendeu e inovou por se tratar de uma política pública de duplo objetivo, ou seja, promoção de escolarização de jovens e adultos e formação profissional” (2014, p. 14), dando novo significado à EJA.

Muito embora na concepção do PROEJA, o seu Documento Base apresente o importante apontamento histórico de que o desenvolvimento não se faz apenas no plano econômico, do trabalho por si só, mas sobretudo nos planos social e cultural, sendo a educação o campo em que se profissionaliza e também “reapropria da cultura e dos conhecimentos produzidos pela humanidade por meio do seu trabalho” (BRASIL, 2007^{2a}, p. 31).

Sobre profissionalização, o PROEJA é justamente educação para o trabalho (embora não só para o trabalho), e suas diretrizes, que consubstanciam a política pública, advêm desde a Constituição Federal de 1988, esta que afirma, em seu artigo 208, inciso I, que o Estado assumirá seu dever com a educação garantindo, de forma gratuita, o ensino fundamental “inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988), “promovendo o bem de todos sem preconceito de idade e quaisquer formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art. 3, IV).

Além da LDB e do Decreto em vigor que normatiza o PROEJA, de nº 5.840 / 2006, faz-se como parte do *corpus* legal do programa, além daqueles documentos internacionais já comentados ao longo desta dissertação, o seu Documento Base, de 2007.

Nesse Documento Base, alguns dados e análises que demarcaram a justificativa do programa, tais como dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ressaltando haverem apenas 23,3% dos jovens da faixa etária de 18 a 24 anos em emprego no mercado de trabalho formal no ano de 2002, e que apenas 13% da população brasileira havia concluído o ensino médio, possuindo no mínimo 11 anos de estudo (BRASIL, 2007^{2a}, p. 14–15).

O Documento Base traz também o Projeto Pedagógico e sobre os aspectos operacionais do programa, e ainda e especialmente, suas concepções e princípios.

Suas concepções, em resumo, são: possibilitar acesso público, gratuito e de qualidade à educação; a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como referência na oferta e implementação do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA; proporcionar condições para que cada cidadão e cidadã tenha acesso, permanência e êxito na educação básica, garantindo o direito de aprender por toda a vida; discutir uma educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA implica discutir também educação continuada de cunho profissional, para além da educação básica; integrar trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral (BRASIL, 2007^{2a}, p. 33–36).

Seus princípios são, em síntese: inclusão da população em suas ofertas educacionais; inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino

médio; trabalho como princípio educativo; pesquisa como fundamento da formação; e consideração às questões geracionais, de gênero, de relações etnicorraciais como fundantes da formação humana (BRASIL, 2007^{2a}, p. 37–38).

1.3.1 Educação Profissional de Jovens e Adultos e o PROEJA: perspectivas e desafios

Ao completar quinze anos do Decreto nº 5.154 / 2004, instituído para substituir um outro decreto anterior, que perspectivas se apresentam para a educação profissional e para o PROEJA?

O decreto anterior, de nº 2.208 / 1997, que ostentava marcas de uma orientação diametralmente contra a escola unitária e a concepção politécnica de educação, trazia a chancela de uma natureza aversa à integração, pois, ao contrário, separava claramente, para uma distinção indelével, a formação acadêmica e geral da formação para o trabalho, técnico-profissional (FRIGOTTO, 2016). O novo Decreto, debutante ainda, emanou de momento em que haviam pressões, sobretudo daqueles que defendiam no máximo uma articulação, mas nunca uma integração entre educação básica e a profissional.

Porém, vencidos os obstáculos óbvios emanados das forças políticas em contrário, a educação profissional ganhou força, engendrando indicações, conforme afirma Frigotto (2016) “de que nem tudo está perdido”, pois

Dados de diferentes fontes de pesquisa assinalam nesta direção. A participação de eventos na Rede Federal de ensino indica que a percepção da relevância de buscar-se avançar na perspectiva de ensino médio integrado ao médio vem ganhando mais espaço. (FRIGOTTO, 2016, p. 67)

O número de matrículas em tal modalidade só cresce (só de 2011 a 2013 o crescimento fora de 257.713 para 338.390 matrículas), conforme Frigotto (2016, p. 67). Mas a rede privada não adere – eis a realidade, mantendo-se as instituições privadas no mesmo patamar.

A dívida maior é para com o PROEJA, sobretudo quando da criação e forte promoção do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que, conforme ainda Frigotto (2016), apontou para uma tendência de deslocamento que poderia ter significado a liquidação do PROEJA, pois as preferências corriam para aquela “formação aligeirada e restrita, voltada para o trabalho simples”, oferecida pelo Pronatec, em vez da busca pela educação na modalidade EJA, formação universal, ofertada pelo PROEJA.

Em relação ao Pronatec, conforme Nascimento et al, este se colocou como “desvio, não intencional, ao menos, desavisado, de foco, de Governo Federal” (2014, p. 27), com um forte direcionamento à implantação daquele programa.

Outro elemento do cenário recente do PROEJA são os grandes níveis de evasão (ver quadro 4), cuja principal tática de combate passou a ser a concessão de incentivos financeiros, incluindo bolsas de estudos, evidenciando um tipo de atenção necessária a essa modalidade, conforme Barcelos e Dantas (2015).

O Plano Nacional de Educação de 2011 propõe, em sua estratégia 10.7

instrumentalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira, de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito de educação de jovens e adultos integrada com a educação profissional (PNE, 2011 apud BARCELOS; DANTAS, 2015, p. 47)

As perspectivas postas por Azevedo (2016) também alarmam, e iniciam com a inquietação relativa à avaliação da política pública, pois

Propostas políticas são abortadas quando a implementação não se concretiza ou quando as ações descaracterizam o desenho original, ou **quando não são avaliadas** para se saber sobre a sua viabilidade, importância, efetividade, eficácia, eficiência, impactos ou resultados (FREY, 2000, p. 228 apud AZEVEDO, 2016, p. 94, grifo nosso)

Para além da avaliação, um outro grande desafio é integrar ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a EJA, campos historicamente distantes (MOURA, 2006, p. 20 apud AZEVEDO, 2016, p. 97).

Azevedo (2016) conclui reconhecendo que avanços foram alcançados, sendo aquela substituição do Decreto ainda do governo Fernando Henrique um desses – a implantação em si do PROEJA fora um avanço; mas ressalta que os compromissos do Brasil para com a Unesco, em relação à meta de 50% dos níveis de analfabetismo no país, que era pra ter sido atingida em 2015, só será alcançada em 2025.

Os desafios do PROEJA também são de outra natureza, tais como os de ordem gerencial. Tais questões se aplicam ao se admitir que o PROEJA não aceita soluções simplistas para o atendimento de estudantes vindos do sistema que os excluíram – e esse é o *locus* do PROEJA, de complexidade, tendo em vista que as razões de tal exclusão são igualmente complexas, em cujo cerne estará a categoria trabalho, que é ação humana

natural e necessária à própria humanização, embora tenha sido instituído como condição de sobrevivência pela criação do emprego, um contrato social necessário para os seres humanos incluírem-se no mundo do trabalho, então formalizado. Do mesmo modo, as relações sociais de trabalho estabelecem uma contradição entre os que possuem os meios e modos de produção e os que possuem a força de trabalho. (NASCIMENTO et al, 2014, p. 16)

Tal realidade impõe aos gestores que a compreendam como um processo social que, portanto, exige participação, consubstanciado no desafio de produção de planos participativos nos quais se priorizem, por exemplo, a integração de currículos, etc., mas igualmente

mecanismos de assistência e permanência dos estudantes, de forma a favorecer a produção de conhecimento (NASCIMENTO et al, 2014). O próprio Documento Base do programa esclarece que o cenário gerencial é de desafios políticos e pedagógicos que exigem a confluência de ações complexas (BRASIL, 2007^{2a}, p. 8).

Ao elencar esses pontos, estar-se-á tratando de projeto pedagógico do PROEJA, e emergem pontos relativos ao campo *político* e ao campo *pedagógico*.

No **campo político** o primeiro ponto advém do início de sua implantação, ou seja, os conflitos internos e reações da Rede Federal, inclusive já anotados no presente trabalho, ainda na introdução e com lastro em Azevedo (2016) e Castro (2016). Poubel (2015) arremata a questão, pois

Mediante a obrigatoriedade de reservar vagas para o Proeja, as instituições da rede federal reagiram. De acordo com Moura (2006), essa reação justificou-se pela pouca experiência dessas instituições no oferecimento da modalidade EJA, fato que pode ser comprovado ao se observar que até a data do Decreto de 2005, apenas os Centros Federais de Tecnologias (Cefets) de Pelotas, Santa Catarina, Espírito Santos, Campos dos Goytacazes e Roraima ofereciam tais cursos e, mesmo assim, restritos à educação básica e não integrados à educação profissional (POUBEL, 2015, p. 166)

Do **campo pedagógico** a questão do currículo (*currículo integrado*), explicado por Barcelos e Dantas como “enunciação, expressão, e assim como a linguagem e prática de significação” (2015, p. 59), sendo mais que um conjunto de conhecimentos organizados, pois sua definição “passa por outros aspectos a serem considerados, como as relações de poder” (2015, p. 59) e mais: passa o currículo, especialmente no caso do PROEJA, pela compreensão das mudanças exigidas pelo mundo contemporâneo; para Barcelos e Dantas

o mundo contemporâneo requer uma ruptura com a visão fragmentada, disciplinar, apontando para a importância da interlocução entre a disciplina que devem se interconectar, como teia interligada, respeitando o pluralismo de ideias [...] considerando o seguimento de jovens e adultos, historicamente excluídos de participação social. (2015, p. 73)

Em Barcelos (2012) a indagação sobre se deve ou não haver um currículo específico para a EJA; nesse caso, considerando *o segmento de jovens e adultos, historicamente excluídos*, conclui o autor que sim, mas que seja um currículo não como mero local de transmissão do real, mas sim como “representação do real”: um mapa que encaminhe os estudantes da EJA para o alcance dos objetivos do PROEJA, a formação integral

O Documento Base do PROEJA trata do currículo integrado, entendendo-o como “possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais” (BRASIL, 2007^{2a}, p. 43). O desafio do currículo integrado se faz também pela necessidade de formação de professores específica para o público da EJA

(importante questão subjacente inerente à EJA, que merece ser bem mais estudada), exigindo sensibilidades e uma prática que se volte para, dentre outras, a concepção de homem como ser histórico-social, a perspectiva integrada a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos, a incorporação de saberes sociais extra-escolares, e a experiência do aluno na construção do conhecimento (BRASIL, 2007^{2ª}, p. 49).

Em Sousa (2016), a exigência aos professores, para que tenham “formação que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional” (MOURA, p. 32 apud SOARES, 2016, p. 53).

Do **campo político-pedagógico**, a questão do trabalho (*educar para o mundo do trabalho*, a categoria *trabalho*), que em avença à do currículo, confluem para um único ponto, e uma questão, nem tão nova mas de suma importância: o **desenvolvimento de competências e o PROEJA** – educação para o trabalho.

O Brasil adotou em suas políticas públicas educacionais, em especial relativamente ao PROEJA, o modelo de desenvolvimento de competências, especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, com o Decreto nº 2.208 / 1997, desde quando o país teve suas políticas educacionais federais reorientadas.

No primeiro governo Lula, com a expansão dos Institutos Federais, mostra-se clara e franca continuidade do modelo de competências. Competências estas que devem contemplar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores genéricos capazes de “assegurar a compreensão, a autonomia, a crítica, enfim, uma formação mais humanística que levam em conta elementos essenciais ao exercício da cidadania” (EULÁLIO, 2010, p. 59), de forma – neste caso – a atender aos princípios do PROEJA, em especial o que define “a pesquisa como fundamento da formação”, a partir do qual o educando possa avançar em seus conhecimentos e compreensões, contribuindo para autonomia intelectual (BRASIL, 2007^{2ª}, p. 38), incluindo o aprender a aprender, um dos motes da pedagogia por competências.

Sabe-se existir uma crise no mundo do trabalho, e um dos efeitos foi ter restado para países como o Brasil os empregos na chamada indústria dos serviços, indústria esta que gera empregos, mas que, por outra perspectiva, traz consigo certas características, como o fato de ser formada por empresas de pequeno e/ou médio porte, e pelo fato de que, no geral, as relações de trabalho são precárias e proporcionam aos trabalhadores remunerações mais baixas que noutras indústrias, pois o trabalho desempenhado nos serviços é o chamado “trabalho morto” (ANTUNES, 2011, p. 79). E ainda o principal, conforme Ramalho e Santana: a indústria dos serviços, que exige dos trabalhadores capacidades complexas, como liderança,

intraempreendedorismo e polivalência (RAMALHO; SANTANA, 2004, p. 10), em suma, *Competências*, estas entendidas como

a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho [...]. A competência é evidenciada quando ocorrem processos mentais de transposição de conhecimentos, levando o indivíduo a construir respostas diante de novos desafios. (LINDOSO apud RIBEIRO et al, 2005, p. 37)

Devendo ainda serem desenvolvidos os valores e ainda o campo das emoções (RIBEIRO et al, 2005). Em suma, competências são contextuais e têm foco na ação para que o indivíduo seja capaz de inovar, decidir e de se aperfeiçoar a si mesmo (aprendendo a aprender, sempre), justamente a essência do ensino profissional, em especial na EJA.

Nesse contexto, o PROEJA é pensado para o desenvolvimento de competências – não só laborais, mas também cidadãs –, criando condições para que os indivíduos articulem saberes para enfrentar os problemas e situações inusitadas encontradas em seu trabalho, atuando, a partir de uma visão de conjunto, de modo inovador e responsável, atuando no âmbito político e no econômico, como já tratado neste trabalho.

O Projeto Pedagógico (PPC) do curso técnico em Administração na modalidade PROEJA, no IFPI *campus* Piripiri, por exemplo, ressalta que o “trabalho já não pode mais ser pensado a partir da perspectiva de um determinado posto, mas de famílias de ocupações que podem e devem ser consolidadas a partir de um conjunto de competências e habilidades” (IFIP, 2016, p. 11); e toda a estrutura pedagógica e política do curso no IFPI perpassa pelo modelo de competências, inclusive critérios de avaliação, dentre outros.

No entanto, as falas e publicações sobre o PROEJA nem sempre – e isso pode ser reflexo de uma realidade, que, no campo da prática, pode estar obstaculizando o alcance de objetivos no quesito *educar para o trabalho* – harmonizam-se com a asserção relativa ao desenvolvimento de competências.

O PROEJA precisaria afirmar, enquanto política pública educacional, o modelo de competências – pois em seu bojo e projeto está mergulhado em tal modelo, dele emergindo as intenções e princípios do programa –, tirando-o do universo subjetivo e implícito, e assumindo-o seus atores (gestores, professores, coordenadores pedagógicos, órgão de fomento) mesmo que com ressalvas; desta forma inserindo, com adaptações passadas pelo rigor do bom senso, o modelo de desenvolvimento de competências na prática do PROEJA.

Na verdade o PROEJA traz as mesmas bases relativas à educação profissional, como o próprio modelo de desenvolvimento de competências, que muito vem influenciando as políticas

públicas educacionais brasileiras, desde o governo de Fernando Henrique, reorientadas no governo Lula, mas ainda assim tendo o modo de competências como caro à educação brasileira.

Porém, o modelo de competências, filiado ao arcabouço teórico da Economia da Educação, recebe críticas que o consideram simplesmente falácia e artilharia da produção capitalista flexível, ou como educação meramente técnica (RIBEIRO, 2018, p. 22; PINTO, 2016, p. 136, 137), sobretudo quando se utiliza daquilo que é chamado de doutrina da empregabilidade e do empreendedorismo, que seriam, conforme Ribeiro (2018) e outros autores, formas de repassar o ônus para o próprio trabalhador, pelo seu desemprego ou emprego, este a ser conquistado pelo desenvolvimento de competências.

Mas não se trataria de exaltar um modelo de competências atrelado tão somente à produtividade de uma mão-de-obra qualificada, mas sim de ampliar e aprimorar uma educação profissional que produza e que ao mesmo tempo objetive desenvolver competências e valores para a compreensão do processo produtivo de forma holística, vinculada ao âmbito político.

De fato, afastar simplesmente o modelo de competências, com críticas ora feitas e que o colocam como falacioso, não colabora para a elucidação de qual deva ser a verdadeira correlação entre qualificação profissional e a inserção no mundo do trabalho no contexto atual de reestruturação rumo ao paradigma das tecnologias da comunicação e informação, que exigem de fato competências destes trabalhadores; muito embora não se faça aqui nenhuma exaltação à educação apenas para desenvolvimento de competências técnicas e individuais, pois

o cenário brasileiro marcado por mudanças tecnológicas, exigências relacionadas a um melhor exercício da cidadania e inserção qualificada no mercado de trabalho, indicava a necessidade do desenvolvimento de competências técnicas e sociais específicas (UCHOA, 2015, p. 76)

A visão crítica em relação ao modelo de competências, porém, tende a se transformar frente ao contexto tecnológico em uma sociedade na qual se faz urgente o enfrentamento da dicotomia ensino propedêutico *versus* ensino profissional, cujo viés insere-se com folga no arcabouço da Economia da Educação; a visão crítica do modelo de desenvolvimento de competências teria que responder: o PROEJA é avanço ou recuo?

Pois para ser – ou por ser – um avanço na vida do trabalhador-estudante, terá que ter oportunizado a este justamente o desenvolvimento de competências e valores dos quais se fala; mesmo por que o PROEJA nasceu com a proposta de adequação do trabalho às mudanças e exigências do mercado de trabalho, proposta do seu Documento Base (BRASIL, 2017^{2a}).

Langoni (2005) contribui para uma conciliação, pois sua tese central é de que a aceleração do crescimento leva, fatalmente, a mais concentração de renda, porém, que esta

mesma concentração vem acompanhada de diminuição da pobreza; e que a ênfase, então, deverá ser em políticas públicas que possam contribuir para a diminuição da pobreza, pois no bojo destas não há quase nenhum conflito com o desenvolvimento econômico geral.

Exemplo de tais políticas são aquelas que investem no capital humano, como é justamente o PROEJA, um programa que, do ponto de vista da Economia da Educação, maximiza seus benefícios para o fator trabalho, muito embora esteja o PROEJA em posição bem maior em termos do que objetiva levar à sociedade.

Não se trata de propor um embate em relação àquela visão que critica o modelo de competências, pelo contrário – pois se propõe conciliação – e até porque é legítimo, por exemplo, toda a problematização em torno da dualidade que há quando de um lado se oferece aos filhos dos trabalhadores, e a estes, a qualificação de mão-de-obra (atendendo a pecha atribuída à teoria do capital humano de reduzir a mera qualificação como sinônimo de desenvolvimento de competências), e à elite educação técnica-científica.

Mais um ponto deve ser tido como importante, a crítica à “individualização do ensino” (competências, capital humano, empregabilidade) pois o PROEJA não deve individualizar, no sentido negativo, mas sim, ao contrário, levar em conta os aspectos da socialização e todos os outros “saberes do futuro” ensinados por Morin (2011), e os “pilares” do Relatório Jacques Delors (1996).

Em conclusão, tendo em vista não ser o objetivo da presente dissertação esgotar as questões que se colocam como desafio ao PROEJA, expõe-se, para finalizar, temas subjacentes merecedores da atenção de outras pesquisas, pois contextualizam o debate sobre a educação de jovens e adultos, de forma geral: 1) a questão da tecnologia, 2) e da formação docente.

1.4 O que diz a academia sobre o PROEJA

Feito neste primeiro capítulo um preâmbulo sobre educação, políticas públicas educacionais, educação profissional e EJA, e inserido um primeiro contributo sobre o PROEJA, fez-se necessário o mapeamento de publicações acadêmicas sobre o mesmo programa, pois tal, enquanto tema de estudo, ou campo epistemológico, vem sendo construído ao longo do tempo, e, mesmo sendo relativamente recente, possui significativa produção científica.

De tal constatação, então, adveio a necessidade, para a presente dissertação, de uma sistematização deste conhecimento publicado, por mais breve que seja o mapeamento aqui posto, e algumas considerações.

Em primeiro, que este mapeamento se dispõe aqui, antes do capítulo referente à metodologia, por uma opção estética deste pesquisador, acreditando que se fará melhor leitura da dissertação doravante se houver tal aporte de antemão.

Não se tratará de uma bibliometria¹⁹, no sentido estrito do termo (pois o objetivo desta pesquisa opera noutra viés) mas de um mapeamento *a priori* e genérico, independente dos rigores do que seria necessário para um verdadeiro e amplo estudo bibliométrico; mas desta metodologia serão trazidos e observados alguns princípios e tendências, tais como o uso da internet para a busca e esquematização que são bases do mapeamento.

Os rigores de que prescinde o presente mapeamento se referem, sobretudo, àqueles de cunho estatístico e matemáticos e quanto àqueles da ordem das tabulações minuciosas e rígidas. Mas além da questão tecnológica (uso da internet), respeitar-se-á aqui o princípio da contagem (ARAÚJO, 2006), como uma das principais técnicas para se desenvolver um estudo desta natureza, cuja finalidade – neste caso – será o de se verificar a produtividade dos pesquisadores e instituições, e saber em que áreas de conhecimento está sendo estudado o PROEJA; porém, não para um estudo referentes às relevâncias²⁰ dessas produções, para além de sua importância para a construção da ciência.

O mapeamento, logo, iniciou-se pelas buscas e leituras, pois uma pesquisa de tal monta, cujo resultado satisfaça curso de mestrado, não poderia deixar de ter iniciado nas páginas, em leituras, publicadas já pela academia – o que já se pesquisou sobre o PROEJA?

Tais leituras ajudaram a fazer um balanço referente aos conhecimentos já consolidados, mesmo enquanto contribuições e não ainda como conclusões, sobre o que se buscava pesquisar. Porém, por onde começar, para um mapeamento de proveito?

Cita-se aqui, e não na metodologia, Quivy e Campenhoudt (2017), quando instruem sobre como organizar as leituras – instruções essas transformadas em tentativas e esforço por

¹⁹ “A bibliometria como metodologia, iniciou-se com a finalidade de avaliar e entender o desempenho das atividades de produção científica acadêmica, utilizando para tanto uma quantidade de dados, referentes ao período pesquisado, para a extração das informações necessárias” (WOLFFRAM, 2017 apud PIMENTA et al, 2017). “Destacando-se ainda a utilização de métodos estatísticos e matemáticos que tornam o processo da produtividade científica mais objetivo” (PIMENTA et al, 2017, p. 6).

²⁰ Os principais critérios para a avaliação de desempenho das produções pode ser encontrado em Oliveira e Amaral, quais sejam: I – indicadores utilizados na pesquisa de análise, e sua origem em base de dados nacionais ou internacionais; II – presença em bases indexadoras relevantes; II – aplicação de técnicas quantitativas, naturais à bibliometria, e qualitativas (2017 apud PIMENTA et al, 2017, p. 10); “Contudo, a área mais importante da bibliometria é a análise de citações, a parte da bibliometria que investiga as relações entre os documentos citantes e os documentos citados considerados como unidades de análise, no todo ou em suas diversas partes: autor, título, origem geográfica, ano e idioma de publicação, etc.” (ARAÚJO, 2006, p. 18).

parte deste pesquisador, apesar das limitações as mais variadas –, pois alertaram relativamente ao risco da “bulimia livresca” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2017, p. 51).

O ideal teria sido iniciar com entrevistas exploratórias²¹, mas estas foram substituídas pela experiência do próprio pesquisador, sendo este docente da mesma instituição *locus* dos estudos, com experiência, inclusive, com o PROEJA. Pois, tendo em vista que as entrevistas exploratórias teriam a função de “relevar determinados aspectos do fenômeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2017, p. 69), mas, ao mesmo tempo, sendo este pesquisador, como dito, conhecedor do objeto (o PROEJA), estas entrevistas foram dispensadas, restando então as leituras, sobretudo para trazer à tona o que já se disse sobre o objeto, o PROEJA, neste primeiro capítulo.

Ainda sobre as leituras, de forma geral, estas começam com os estudos ao longo das disciplinas do mestrado, a partir do que foram selecionadas, observando a pertinência, textos e obras que viriam a servir de referência para esta dissertação; daí vieram, por exemplo, Secchi (2015), Dye (2009), Ala-Harja e Helgason (2000), Figueiredo e Figueiredo (1986), Trevisan e Bellen (2008), Faria (2005), etc., advindos de indicações dos professores, por terem sido estudados em aulas, ou como ajudas magnânimas para com este pesquisador.

Não podendo parar por aí, as leituras exploratórias prosseguiram, pois, conforme Quivy e Campenhoudt, seria mera ilusão acreditar ser possível fazer investigação social “contentando-se com o estudo das técnicas de investigação”, sendo necessário sobretudo “explorar as teorias, ler e reler investigações exemplares” (2017, p. 50).

O desafio, por outro lado, estava em selecionar, antes de mais nada, as obras – para não incorrer no dito relativo à “bulimia livresca” –, podendo retirar delas as ideias, inspirações e dados que serviriam para reflexões²² (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2017, p. 57).

Desta forma, seguindo à risca tal lógica, as leituras, uma vez a decisão tomada sobre quais trazer à porção de obras, foram divididas em volumes (marco referencial): 1) livros e textos de metodologia científica; 2) corpo de leis, decretos, relatórios e demais documentos relativos à educação profissional, educação de jovens e adultos, e, especificamente, sobre o

²¹ Segundo Quivy e Campenhoudt, as entrevistas exploratórias “contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargam ou retificam o campo de investigação das leituras. [...] As leituras dão enquadramento às entrevistas exploratórias e estas esclarecem-nos quanto à pertinência desse enquadramento”, ou seja, “A entrevista exploratória visa economizar perdas inúteis de energia e de tempo na leitura” (2017, p. 69).

²² Reflexões inicialmente como críticas, revisando anotações e escolhendo o mais condizente para a pesquisa, o que, nos moldes do que ensina Libaneo (2006) enriquecem a assimilação, criando inclusive condições mais favoráveis à construção de um marco referencial.

PROEJA; 3) artigos, dissertações e livros sobre políticas públicas, políticas sociais e avaliação de políticas públicas; e o volume 4), formado de artigos, dissertações e livros que tratassem, especificamente, sobre avaliações do PROEJA enquanto política pública educacional, ou avaliação de impactos do programa.

Os volumes serviram de “varal”, um painel formado pelas obras organizadas, com as quais se decidiu trabalhar, conforme Libaneo (2006, p. 125).

O mapeamento que intercorreu foi relativo ao corpo de conteúdo “PROEJA”.

A primeira busca para o mapeamento das produções acadêmicas foi feita no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>, inserindo o termo “proeja” na aba “busca por assunto”.

A busca resultou em 179 (cento e setenta e nove) publicações que traziam o verbete “proeja”, mesmo que não se referissem ao objeto de estudo dos trabalhos, pois em muitos casos o PROEJA figurava apenas como *locus* de pesquisa. O critério para considerar a publicação como pertinente ao PROEJA, merecendo ser contada para o mapeamento, era que nesta contivesse, ou no título, ou no resumo, ou nas palavras-chaves, antes de qualquer outra análise, o termo “proeja”, de forma que o programa fosse o objeto de estudo de cada pesquisa publicada, ou que seus egressos ou estudantes estivessem figurando como universo populacional, ou mesmo que estivesse sendo pesquisado algum fenômeno, metodologia ou estratégia, etc., relativa diretamente ao PROEJA.

Em seguida as buscas foram refinadas, para trazer à tela somente a contagem de publicações que traziam o termo “proeja” a cada biênio, de 2006 (ano do Decreto nº 5.840) a 2019.

Entre 2006 a 2007 somente um artigo, “Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração” (de Dante Moura, publicado na revista HOLOS, vol. 23, 2007, pág. 4 – 30).

Entre 2008 a 2009: 4 (quatro) publicações, porém, duas delas voltadas para a EJA, de forma geral, e não especificamente o PROEJA; entre 2010 e 2011: o resultado da busca trouxe 29 (vinte e nove) publicações que traziam em si o termo “proeja”, mas, procedendo uma análise de cada um, ao final, destas somente 21 (vinte e uma) se referiam de fato a estudos no PROEJA, e mais 4 (quatro) relacionados à EJA; entre 2012 e 2013: 27 (vinte e sete) publicações na tela, sendo 16 (dezesesseis) específicas sobre o PROEJA, e mais 4 (quatro) sobre a EJA, e, neste biênio, relativamente à plataforma da Capes, 4 (sete) das publicações eram repetidas (já

verificadas noutros biênios), e 3 (três), ao contrário do que informava a plataforma, não condiziam com o PROEJA nem com a EJA.

Interessante destacar que neste último biênio, 2 (duas) publicações estavam sendo disponibilizadas por intermédio da plataforma da Capes em língua inglesa, ambas as publicações tratando do PROEJA indígena.

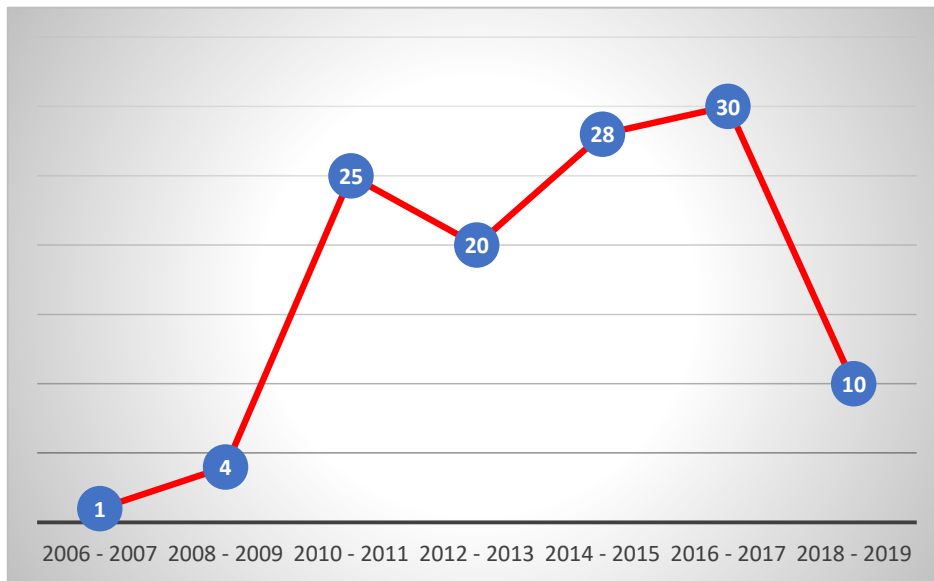
Seguindo, entre 2014 e 2015: de 45 (quarenta e cinco) publicações, 7 (sete) delas tratavam sobre a EJA e 21 (vinte e uma) tratavam diretamente sobre o PROEJA, sendo que, entre publicações duplicadas (algumas até triplicadas) e aquelas que não abordavam nem a EJA nem o PROEJA (mas constavam na busca relativa ao tema “proeja”) estavam 17 (dezesete); entre 2016 e 2017: 55 (cinquenta e cinco) publicações indicadas pela plataforma, e destas 30 (trinta) tratavam especificamente sobre o PROEJA, sendo ainda que 5 (cinco) estavam duplicadas/triplicadas e 20 (vinte) traziam estudos não condizentes com o PROEJA / EJA.

O motivo de constarem publicações não condizentes ao que se busca, na plataforma de periódicos da Capes, não fora objeto de análise nesta pesquisa, restando apenas, a título de especulação, a observação de que a mera inclusão de um determinado termo/palavra nos registros do texto, mesmo quando se trate apenas, por exemplo, de publicação apresentada em evento sobre EJA ou PROEJA, ou quando a pesquisa é resultado de curso voltado aos temas, e desde que uma determinada palavra/termo esteja inserido, será o suficiente para que o material apareça nas buscas, requerendo cuidados redobrados na contagem, para um mapeamento mais confiável.

Por fim, entre 2018 e 2019: 18 (dezoito) publicações, sendo 10 (dez) trabalhos tratando do PROEJA. Observando-se que o número reduzido para o biênio se deverá, primeiro, por ser ano ainda não conclusivo, e ao fato de que há prazos para envio e submissões de pesquisas, correções e reenvios, etc., e, desta forma, uma nova busca poderá trazer à tela bem mais que dezoito trabalhos publicados com o tema PROEJA.

A tendência, portanto, é a de que a cada ano o número de trabalhos acadêmicos cresça (considerando a situação momentânea relativa às publicações deste último biênio, pela peculiaridade exposta), fazendo do PROEJA e da EJA temas relevantes academicamente, como mostra o Gráfico 1, que agrega as publicações que tratavam do PROEJA e da EJA:

Gráfico 1: panorama de publicações por biênio, de 2006 a 2019



Fonte: elaborado pelo autor, com base em publicações disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, 2019

Necessário se faz esclarecer que o quantitativo acima não se refere ao montante exato de todas as pesquisas nacionais, sobretudo quando se trata daquelas dos últimos anos. Muito embora esteja o mapeamento aqui testemunhado em concerto com outros, como o levantado por COSTA (2015), também por meio do portal de periódicos da Capes. Costa (2015, p. 18) contribui com um quadro sinóptico das categorias mais abordadas nas publicações que analisou para a sua pesquisa, quais sejam as principais, à época (2008 a 2013): currículo integrado na EJA, com frequência de 33,33%; implementação do PROEJA, com 17,39%; sujeitos do EJA/PROEJA, com 15,94; acesso, evasão e permanência no PROEJA, com 8,69%; formação de professores para a EJA/PROEJA, com 7,25%.

Os números de Costa (2015) coincidem com os resultados do levantamento feito por Uchoa (2015, p. 77 – 78), para a sua dissertação de mestrado sobre o PROEJA, em relação a 104 (cento e quatro) publicações mapeadas referentes ao período de 2008 a 2013 (78,85% eram dissertações; 17,30% teses; e apenas 3,85% artigos).

No levantamento feito por Uchoa (2015) se verifica que a categoria “currículo” também é aquela mais abordada no conjunto de publicações analisadas, prevalecendo em 18,27% das 104 publicações; seguindo, a categoria de conhecimento mais abordada é – assim como traz Costa (2015) – “implementação e avaliação do PROEJA”, constando em 17,31% das publicações; em terceiro, a categoria de conhecimento mais abordada é “prática pedagógica”, com 16,35%, seguindo de “formação e prática docente”, com 11,54%. As demais categorias de conhecimento (olhar e saberes dos docentes sobre o PROEJA e o trabalho; evasão escolar;

escola de mundo do trabalho; gestão e organização do PROEJA; sujeitos da EJA e inclusão social; e PROEJA e tecnologia da informação e comunicação) somadas, totalizam 54,80%, estas que, segundo Uchoa (2015) abrem oportunidades de pesquisas.

Ainda com relação ao mapeamento feito com base na plataforma da Capes, as seguintes considerações:

1) A partir de 2013 começaram a aparecer os temas que dali por diante caracterizariam as pesquisas relativas ao PROEJA, tais como, por exemplo, os termos gerais “desafios”, “possibilidades”, “oportunidades”, e “perspectivas”; e especialmente os campos relativos à formação, prática e reflexões docentes, a currículo, à interdisciplinaridade e mesmo ao ensino de alguma disciplina específicas, como por exemplo, matemática, língua portuguesa e meio ambiente, bem como a temática referente aos desafios quanto à permanência de alunos jovens e adultos, evasão, etc.;

2) A partir do biênio 2017–2018 se observam publicações que trazem temas importantes, como a questão de cotas, violência de gênero, e a questão da mulher²³;

3) A partir de 2017–2018 é possível verificar publicações que começam a analisar a origem e o desenvolvimento do PROEJA, bem como a discutirem a implantação do programa nos institutos federais, trabalhando a história e, inclusive, avaliando resultados e fazendo balanços de tal política pública; dentre os trabalhos desse período alguns foram consultados para esta dissertação, como Flores (2017) e Azevedo (2016), dentre outros;

4) Importante deixar exposto que foram publicados ainda a partir do biênio em questão importantes trabalhos de comparação entre políticas públicas de educação para jovens e adultos, uma em 2016, emparelhando o PROEJA brasileiro com programa FINES, argentino, e outro em 2018, que verificou aproximações e distanciamentos entre a EJA no Brasil e em Portugal²⁴.

²³ FONTELLA, Caren Rejane de Freitas. **Percursos de mulheres no programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (PROEJA)**. Tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/8520/2/CAREN%20REJANE%20DE%20FREITAS%20FONTELLA.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019; e BARROS, Jessika Matos Paes de; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. Mulheres no PROEJA: desafios na conciliação entre família, trabalho e estudo. **Movimento – Revista de Educação**, ano 3, nº 5, 2016, Universidade Federal Fluminense. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329114627_MULHERES_NO_PROEJA_desafios_na_conciliacao_entre_familia_trabalho_e_estudo. Acesso em: 22 out. 2019.

²⁴ DE LA FARE, Mónica; ROVELLI, Laura; ATAÍRO, Daniela. **Innovaciones en las políticas nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): el Programa FINES en Argentina y el PROEJA en Brasil**. Revista Horizonte, vol. 34, nº 3, 2016, Universidade São Francisco. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/366>. Acesso em: 22 out. 2019, e MACHADO, Maria Margarida. Educação de adultos em Portugal e no Brasil: aproximações e distanciamentos. Revista Holos, vol. 5, 2018, Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, 2018, pág. 271 – 284. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6978/pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

Justificando a relevância da presente pesquisa, o registro de que, investigando publicações na área específica do PROEJA, em busca de pesquisas que pudessem dar seu contributo a esta, especificamente em relação ao objetivo geral desenhado para o presente estudo – analisar os impactos do PROEJA: 1) na continuidade dos estudos; 2) e na empregabilidade dos egressos –, poucas tratavam de avaliações e/ou análises voltadas estrita e pontualmente para o mesmo objetivo em suas dimensões continuidade dos estudos e empregabilidade.

Ressalta-se que nessas estão Flores (2017), contribuindo com uma avaliação *ex post* do PROEJA no Instituto Federal da Bahia; Oliveira e Ramos (2015), que pesquisaram impactos do PROEJA–FIC nos concluintes do curso em Técnicas de Agricultura, do Instituto Federal de Santa Catarina; Silva (2015), que avaliou o PROEJA no Instituto Federal do Maranhão, *campus* Açailândia; e ainda Pinto (2016), que em sua dissertação de mestrado apresenta avaliação de impactos do PROEJA em relação às condições de trabalho e renda dos egressos, também no município de Açailândia, Maranhão; e Costa (2015) que abordou qualificação profissional (tema que se intersecciona com empregabilidade) e a elevação da escolaridade (convergindo para a mesma continuação dos estudos da presente pesquisa). Observa-se que o último se trata de publicação em livro, e não presente entre o mapeamento via Portal da Capes.

Haveriam, se fosse o caso, mais algumas publicações que avaliaram impactos do PROEJA, mas quanto à sua implementação em *campi* de Institutos Federais, o que, mesmo se tratando de uma avaliação do programa enquanto política pública, não corresponderia a um acerto entre os impactos investigados no presente trabalho e as referidas publicações, muito embora algumas tenham sido chamadas a contribuir com esta dissertação.

Conclui-se que a produção de conhecimento é significativa, gerando inegável contribuição para a área, não só em relação ao campo da educação, preponderante nos estudos do PROEJA, pois a maior parte das publicações são oriundas de programas de pós graduação em Educação; mas também em relação à área da gestão, tendo em vista que os desafios e peculiaridades do PROEJA sejam de interesse da Gestão Pública. Outrossim, corroborado ainda por Uchoa (2015), esclareça-se a dificuldade em acessar as bases de dados, que limitam os trabalhos do pesquisador, tendo em vista duplicidades de publicações, informações desencontradas em relação aos arquivos, outros não mais disponíveis, e outras incoerências que obrigam àquele que esteja mapeando publicações a investir demasiadamente tempo e esforços, o que não é condizente com a digitalização, esta que propões justamente oferecer celeridade e confiabilidade.

2 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROEJA

Na introdução e capítulo 1 do presente trabalho conectou-se o PROEJA ao grande-tema Educação e Educação Profissional, e à Política Educacional, para que, partindo de tais discussões, contextualizasse-se o programa para a análise de seus impactos, nos moldes do que se desenhou para esta pesquisa, justificando-se inclusive a escolha pelas dimensões *empregabilidade e continuidade dos estudos*.

A filiação do PROEJA foi explicitada e discutida (em *questões preliminares*), sendo política pública social, do tipo distributiva / clientelista; inclusive discutidas perspectivas e desafios, histórico da educação profissional e seus marcos legais, bem como fora apresentado um mapeamento de publicações acadêmicas (*o que diz a academia sobre PROEJA*).

O capítulo primeiro traz uma recapitulação de importância salutar para os fins de se corporificarem as chaves com as quais melhor se compreende esta dissertação.

Neste capítulo, outra chave se corporifica, pois estudar-se-á a avaliação das políticas públicas educacionais, especificamente *como* as políticas sociais e seus impactos são analisados, desaguando no campo das avaliações de programas educacionais – caso específico do PROEJA.

O presente capítulo se organiza de forma que seja explicado a escolha pelo modelo teórico do ciclo de políticas públicas, bem como de forma a demonstrar a importância da avaliação de políticas públicas da relevância do PROEJA, seus desafios, etc., e ainda um quadro teórico relativo à avaliação, trazendo autores que corroboram com a decisão da presente pesquisa pela análise de impactos, a partir dos quais se pousará à luz os critérios, indicadores e padrões e ainda sobre *o quê* avaliar ou analisar. As discussões sobre critérios, indicadores e padrões far-se-ão de relevo para o capítulo 3, quando se proporá, no campo da metodologia, uma preambular matriz de referências para a avaliação do PROEJA.

Inicia-se então, com o enfrentamento de certos desafios trazidos pela escolha por uma análise, pois uma avaliação a partir de análise dos impactos pode gerar problemas, sendo o primeiro deles o de interpretação.

Mas até as interpretações são necessárias, na prática, ao enunciado político consolidado nas leis e normas, nos números e objetivos, para *integrar as políticas ao contexto*, e para que não se fuja da concepção original (das perspectivas, dos princípios, ou melhor, do “espírito da lei”), neste caso, para que o PROEJA *não se perca no caminho*.

Porém, em lugar de interpretações, intenciona-se que seja uma tradução; *tradução dos impactos enquanto resultados*, que passam a fazer parte do patrimônio da instituição pública, que neste caso é o IFPI. E será desta forma que esta pesquisa também se legitima, dentro do contexto de que seja uma análise aberta, política. As avaliações de conotação política prestam atenção “em aspectos da percepção dos destinatários da política pública, a legitimidade do processo [...] bem como nos impactos gerados” (SECCHI, 2015, p. 63).

Um segundo problema poderá ser o de se ter sempre como equivalentes a avaliação e a análise, ou mesmo uma equivalência entre avaliações e controle, o que será discutido à frente.

Estes são conceitos diferenciados, possuindo técnicas e objetivos distintos, embora possam em muitos escritos serem considerados o mesmo procedimento, às vezes por terem [a avaliação e a análise] o mesmo objeto de estudo. Espera-se que nesta dissertação esteja sendo objetiva e corretamente explicitadas tais diferenças, sobretudo quanto ao fato de que as análises podem compor a avaliação, aquelas fazendo parte desta. Ademais, a análise detalhada nesta dissertação trabalha com duas únicas dimensões dentre tantas que fazem parte do PROEJA.

No caso de análise de impactos, esta, conforme a Unicef (1990 apud COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 973) estará posta como um dos critérios de avaliação²⁵, visando indicar se o programa avaliado teve ou não impactos positivos, em termos técnicos, econômicos, institucionais, ambientais, e/ou socioculturais.

Em terceiro, poder-se-ia dizer também que análises podem ser *incompletas* em relação ao objeto de estudo, sendo que para compor uma avaliação, far-se-á necessário um espectro de atuação mais amplo e detalhado, para além de uma análise de impactos, por haver outras dimensões a serem levadas em conta (ou outros critérios e/ou indicadores). Para Finkler e Dell’Aglío “a avaliação deve abranger três etapas de um projeto: planejamento, processo e resultado, **não se restringindo a estes**” (2013, p. 134, grifo nosso).

Na mesma linha, outra delimitação dos campos da avaliação em relação às análises, está na amplitude de cada ação, pois as análises são, no geral, *não lineares*, podendo ir além do entendimento relativo a leis, números e decisões, trilhando pelos resultados decorrentes das práticas (busca por dados prioritariamente qualitativos, ou estudo dos quantitativos também

²⁵ Outros critérios de avaliação, conforme a Unicef (1990 apud COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 973) são: *eficiência* (relações custo-benefícios, etc.), *eficácia* (grau em que a política pública atinge seus objetivos), *sustentabilidade* (capacidade de continuidade), *equidade* (grau em que os benefícios da política pública estão distribuídos de forma justa), *análise do custo-efetividade* (selecionar atividades, dentro do projeto da política pública, que possa atingir os objetivos com os menores custos, sendo similar ao conceito de custo de oportunidade), e o critério da *satisfação do beneficiário* (avaliar as atitudes, ou percepções, dos usuários da política pública, podendo ser correlata à análise de impacto, no caso específico da presente pesquisa).

qualitativamente postos, desenvolvendo percepções sobre interações, situações e contextos, só expresso por meio da linguagem, por exemplo), ou/e no que sentem os agentes participantes, olhando o explícito e o implícito (nas mesmas leis, nos números e nas decisões, mas se atrevendo a ir em seus “corações”).

Nas avaliações lineares os indicadores serão do tipo *simples* (números, quantificações, avaliações do tipo controle, dos moldes industriais) e os de *desempenho*, que exigem padrões e objetivos predefinidos, para comparações, cujo resultado serão relativos, do tipo, por exemplo, custo *por* aluno, relações alunos *por* professor²⁶, etc..

A classificação de indicadores em *simples*, de *desempenho*, e *gerais* (gerados fora da instituição, podendo ser gerados *ex post facto* à política pública, baseados inclusive em opiniões, ou *no que sentem* o público-alvo da política, etc.) é trazida por Schwartzman (1994, p. 2), embora na referida obra do autor sejam trabalhados mais os indicadores de *desempenho*²⁷.

Mas a presente pesquisa se ocupa do “não linear”, tendo em vista que os “agentes” – neste caso, os egressos do PROEJA (mas poderiam ser incluídos os docentes, o corpo de gestão do *campus*, a comunidade, etc., não sendo este o caso) – possuem visões de mundo e interesses diferentes, e viveram cada um(a) suas próprias experiências, o que possibilitará, por sua vez, análises para avaliações *provisórias* (outro problema).

Ainda em relação a certos problemas das análises, estas, para serem consideradas sérias, precisam de tempo e são muitas vezes de elevado custo, apresentando ainda como limite a possibilidade de que sejam *falíveis* (um quinto problema), por não garantirem que toda a complexidade humana presente no que se queira analisar seja integralmente apreendida (LINDBLOM, 1981); sobretudo ao analisar uma política educacional como o PROEJA – ainda sob inspiração de Lindblom (1981) –, onde a mudança contínua está presente, provocando às vezes conflitos de valores, tendo em vista que análises dependem de pontos de vista, experiências e percepções, etc..

Porém, a análise aqui pretendida traz para si a responsabilidade de atenuar tais “problemas”, em especial quanto a identificar as principais questões, contribuindo com o encontro de pontos a serem enfrentados, e, por consequência, contribuindo também para

²⁶ Na presente pesquisa alguns índices de tal natureza serão trazidos à tela, sobretudo advindos da Plataforma Nilo Peçanha, no capítulo 4 da presente dissertação.

²⁷ Em Costa e Castanhar (2003, p. 974) se encontram outras classificações para indicadores, tais como a de Rob Vos (1993), que distingue, do ponto de vista metodológico, indicadores de resultado, de insumo, e de acesso. Em relação ao problema da presente pesquisa, o indicador de Vos que mais se enquadra ao PROEJA será o de resultado.

minimizar um outro problema das análises, relativamente à tomada de decisão com base nas informações advindas destas.

Passado pelos problemas, registre-se que a análise de impactos não vê as políticas públicas educacionais apenas enquanto implementação, pois os egressos do PROEJA foram os agentes do primeiro plano desta política pública, podendo – e de fato serão estes a fazer (oportunidade dada pela entrevista) – interpretá-la, como prática pessoal, inclusive politicamente, na qual interferirão, embora estando cada um dos egressos já no *ex post*; mas o conjunto de suas interpretações, uma vez compiladas num *corpus* (a presente dissertação) poderão servir de base para melhorias, e modificações. Portanto, e mais uma vez, seu caráter político, pela natureza de que tais resultados poderão servir de argumentos, pois os resultados de uma avaliação pode fundamentar decisões e melhor prestar contas (ALA-HARJA; HELGASON, 2000), por exemplo.

Neste âmbito, sabe-se ainda que os cidadãos (ao lado dos políticos, mas estes a elite), sendo maioria da população, participam bem menos dos processos de formulação das políticas públicas (basicamente se resumindo ao voto, de tempos em tempos, ou quando unidos em grupos de pressão, etc.), bem como quase não participam de suas análises, estando aqui uma oportunidade para tal, pois a livre manifestação oportunizada pela entrevista sigilosa pode também ser considerada participação democrática, “empoderação”. Mesmo porque no mundo real e cotidiano, os cidadãos e cidadãs têm pouco ou nenhum espaço para exercerem controles sobre as políticas (LINDBLOM, 1981, p. 51 e 57). Ainda partindo de Lindblom (1981), a certeza de que a população pode se aproximar dos processos de decisão política se puderem, primeiramente e de alguma forma, participar de processos de análises.

A análise de impactos de uma política pública, neste caso em relação a duas dimensões (impacto na empregabilidade, e quanto à continuidade dos estudos), tem potencial para compor o processo de avaliação, que, em gestão contemporânea, também não devem ser praticadas apenas nos moldes fordistas e tayloristas, quantificando tudo e comparando sobretudo e meramente os resultados numéricos com aqueles previstos em planos (ou, neste caso, na legislação; muito embora a pesquisa tenha levado em conta também as métricas instituídas pela legislação e pelo próprio IFPI) voltados à produção padronizada/padronizável, mas sim, e também, ou prioritariamente, a partir de aspectos qualitativos, valores, de premissas, por estarem, por exemplo, voltadas a bens socialmente mais complexos que os da indústria de produção em massa (que econômicos, ou só econômicos), mesmo porque, em se tratando de administração pública, esta se “preocupa com a gestão dos processos de mudanças na busca por

valores sociais” (DENHARDT; CATLAW 2017, p. 28), devendo a ciência da administração²⁸ exercer, portanto, a sua função social.

Maximiano também ressalta a importância social da administração, chamando a sociedade moderna de “sociedade organizacional”, ressaltando que se estas organizações, por sua vez, forem bem geridas, trarão “impactos sobre a qualidade de vida da sociedade” (MAXIMIANO, 2012, p. 7); do que se deduz que dentre tais organizações estarão também as públicas, instituições sociais, do Estado, a serem conduzidas, administradas, conforme o mesmo princípio da função social, observando-o ainda mais, já que estão bem mais próximas da premissa de que sejam geradoras de qualidade de vida para a população, ou melhor, sendo este o seu objetivo.

Em Gestão Pública as funções dos administradores precisam ir além do que Fayol (2012) definiu para a gestão de minas e indústrias, pois, conforme Alves (2015), a Gestão Pública tem princípios fundamentais bem mais complexos e até diferentes daqueles de uma empresa industrial, como, por exemplo, diferenças em relação ao comportamento humano, respostas a estímulos e interesses, e o fenômeno da coopetição; e, além do mais, e especialmente, ainda conforme Alves (2015), o Gestor Público atua no âmbito do Estado, nas suas instituições, com suas leis e burocracias, tendo que tomar decisões com vistas à implementação de políticas públicas (*policy*) em suas conexões com a Política (*politics*), o que torna a gestão em tal contexto muito diferente daquela na qual Fayol pensara seu processo administrativo, com a função de controlar sendo componente especial, porém, uma função cuja lógica se atém muito mais à razão instrumental que à razão emancipadora, democrática, a substantiva²⁹ (SERVAS, 2012), como já comentado neste trabalho.

Neste caso, as políticas públicas, contexto no qual tomam decisões os Gestores Públicos, exigem mais que controlar, e sim um verdadeiro processo de avaliação, que, neste caso, iniciar-se-á com a análise, esta trabalhada a partir de quem “usa”, ou “usou”, a política pública: os(as) egressos(as) do PROEJA. Embora não baste a análise para uma completa avaliação.

Em Gestão Pública o processo de avaliação, iniciando pela análise aqui proposta, será mais adequado ao olhar que se quer sobre PROEJA, saindo-se melhor que um controle, tanto

²⁸ A avaliação, sendo campo da Administração, força para que seja inserido no presente trabalho conceitos e autores oriundos diretamente desta ciência, como Maximiano (2012), Chiavenato (2009), Oliveira (2018), dentre outros.

²⁹ Também tema da obra *A Nova Ciência das Organizações* (1989), de Alberto Guerreiro Ramos, na qual o sociólogo fala em racionalidade instrumental (utilitarista, presente na gestão) *versus* a racionalidade substantiva (pautada em valores).

em termos conceituais como práticos, pois é a partir da avaliação e análises que os gestores tomam decisões, das informações geradas.

Comparando-se o avaliar ao controlar, tem-se que: **1)** há técnicas e operações rotineiras no controle, enquanto que em avaliação há estudos, algo nem sempre repetível, e por si só, mais complexo, como a análise aqui desenvolvida; **2)** em controle há uma ânsia pela correção, para que tudo volte a ser como previsto nos planos, enquanto que na avaliação há a intenção consciente de aprendizado, para que o plano seja, se for o caso, aperfeiçoado; **3)** em controle se indicam erros, a partir de padrões predeterminados, o que seria o “princípio da definição de padrões”, conforme Chiavenato (2009), enquanto que em avaliação deve haver uma sensibilidade para lidar com situações em que nem mesmo padrões poderiam ser prévios, a não ser os numéricos, à moda industrialista, o que não basta à gestão pública, tampouco à avaliação, tendo em vista que esta não se concentra no erro, e sim no ideal de melhoramento; **4)** em controle se trabalha o “princípio da exceção” (CHIAVENATO, 2009), com foco no que falhou ou pode falhar, enquanto a avaliação se fixa prioritariamente nos melhores resultados (neste caso, buscar-se-á saber o positivo, o que deu certo, partindo do que pensam, vivenciaram e experienciam os egressos em relação às consequências do PROEJA em suas práticas sociais) para posterior divulgação das melhores práticas, ou seja, construir-se-á gestão do conhecimento, um verdadeiro fator cibernético³⁰ do processo administrativo, que pode, neste caso, retroalimentar um ciclo virtuoso.

Evita-se, assim, pelo exposto acima, uma possível confusão em relação a controlar ser sinônimo de avaliar, ou de que avaliação seja parte ou resultado do controle, pois são diferentes.

Diferentes sobretudo contemporaneamente, pois a administração, sendo Ciência Social cujo objeto de estudo são as organizações, sendo estas mutáveis na mesma proporção em que a sociedade evolui, também não é a mesma dos tempos do nascimento da administração enquanto ciência, pois estas – o objeto e sua ciência – evoluíram, reconstruíram-se, exigindo hoje estas organizações, para a sua gestão, novas ferramentas, métodos e técnicas. O clássico acrônimo POCCC de Fayol abre espaço para competências novas, sobretudo aquelas ligadas à tomada de decisões, estas que se constituem na essência do gestor.

³⁰ A cibernética foi desenvolvida pelo matemático Norbert Wiener, tendo como centro de seu conceito a premissa de que os sistemas podem se autocontrolar, por meio da comunicação em mecanismos de *feedback* sobre o desempenho do próprio sistema, dando origem a círculos de reforço, informações que retornam ao sistema; neste caso, um sistema gerencial precisa se organizar de tal forma que consiga monitorar o seu objetivo mas também o seu próprio desempenho na busca desses objetivos, ajustando-se a si próprio na medida em que tenha a capacidade de obter, processar e reutilizar as informações geradas. Em resumo: o sistema se autocontrola por meio de fluxo de informações, gerais e relativas ao seu próprio desempenho. WIENER, Norbert. **Cibernética e sociedade**: o uso humano de seres humanos. 2ª edição. São Paulo: Cultrix, 1968.

A tomada de decisão, como centro da atividade profissional do gestor, é ensinada, conforme nos diz Alves (2015), na *JFK School of Government*, a escola de Gestão Pública de Harvard. Em tal ensino que visa formar Gestores Públicos, há três habilidades básicas, que, resumindo-as, são: **Análise**: estudar dados, em especial os qualitativos, selecionar os relevantes e desenvolver percepção sobre situações e contextos; **Gerenciamento**: para que, uma vez tomada a decisão, leve-se a cabo a linha de ação escolhida; e **Argumentação**: como habilidade para defender a decisão tomada, buscando sinergias (ALVES, 2015, p. 48).

Porém, há uma quarta habilidade do gestor público (ALVES, 2015), a mais importante: a tomada de decisão, parte integrante das três anteriores.

A própria tomada de decisão estaria comprometida se não alicerçada na informação advinda dos processos de avaliação. Decidir sem informação faz os níveis de erros aumentarem, e as melhorias e inovações diminuirão. Disso se conclui que se o serviço público é bem gerenciado é porque, *a priori*, suas atividades, projetos, programas ou serviços oferecidos à população estão sendo bem avaliados; avaliações subsidiadas em boas análises, incluindo as de impacto das políticas públicas, e a partir desses processos de avaliação, dados estão sendo processados de forma inteligente e gerando informações, estas que, por sua vez, retroalimentam o mesmo processo administrativo, recomeçando o ciclo de planejamento (MAXIMIANO, 2010, p. 250). Essa lógica está apresentada no presente trabalho, quando de Barroso (2013) se tomou de empréstimo a “política com base em evidências” (ver figura 1). O *ciclo de planejamento* se correlaciona com o *ciclo de políticas públicas*.

Maximiano (2012, p. 321) ressalta que o mecanismo que fornece informações sobre o sistema é o *feedback*, que dota o processo administrativo de um caráter circular, e não meramente com começo, meio e fim, mecânico. Oliveira (2018) corrobora ao acrescentar que a avaliação se atem aos resultados, “com a finalidade de realimentar os tomadores de decisão, de forma que possam corrigir ou reforçar esse desempenho ou interferir em outras funções do processo administrativo” (OLIVEIRA, 2018, p. 259). Ressalta-se, por outro lado, a importância de se ver a abordagem pré-decisória de Kingdon (1995), no subcapítulo 2.1, a seguir.

A avaliação, então, como processo mais rico do que o controle formal e quantitativo, dotará o sistema desse potencial para se reordenar a si mesmo, se for o caso, a partir de informações geradas pelo seu próprio desempenho – desempenho este que nesta justificativa se refere ao PROEJA, enquanto política pública, pois se fará a análise dos impactos deste, do curso ofertado pelo IFPI *campus* Piripiri, para que seja possível visualizar melhor tal política pública

educacional, e, conseqüentemente, subsidiar melhores decisões quanto à sua implementação em novas turmas.

Ao fim, tratando-se de políticas públicas, o avaliar será uma das fases do seu ciclo, iniciado quando se identificam problemas e se estabelecem agendas, tema do próximo tópico.

2.1 Ciclo de Políticas Públicas: da definição do problema à avaliação

A formulação de políticas públicas é um conjunto de processos que incluem, pelo menos, conforme Kingdon, o estabelecimento de uma *agenda* e a especificação de *alternativas* a partir das quais as escolhas são feitas, e, em terceiro lugar, a *implementação* do que fora decidido fazer parte da agenda (1995, p. 221). Mas “como os *decision-makers* prestam atenção a uma coisa e não a outra?” (KINGDON, 1995, p. 220), e porque, ainda no âmbito anterior à tomada de decisão, “algumas alternativas são escolhidas e outras não?” (KINGDON, 1995, p. 225).

Em relação às agendas, estas são estabelecidas a partir das interações entre os problemas públicos (desde que se tenha conhecimento de tais demandas), a política (relativamente à dinâmica e às regras próprias do jogo político) e os participantes (os “visíveis”, como a imprensa, o público, o alto escalão da administração, partidos, etc., e os “invisíveis”, como os pesquisadores e acadêmicos, analistas do congresso, etc.), conforme Kingdon (1995, p. 227 – 231). O autor ainda releva que “as origens de um política podem parecer um pouco obscuras, difíceis de prever, entender ou estruturar” (KINGDON, 1995, p. 232), por isso o autor é crítico do modelo sequencial, ou por etapas.

Desta forma, então, esclarece Kingdon (1995) sobre o nascimento das políticas públicas: a partir de interações, dentro das quais pode ser que em determinado momento um ou outro dos seus elementos predomine – às vezes os *problemas públicos*, às vezes os *participantes*, outras vezes a *política*. A sua abordagem é pré-decisorial.

Para Finkler e Dell’Aglío (2013, p. 126), políticas públicas “podem ser definidas como conjunto de ações, programas e atividades desenvolvidas pelo Estado (direta ou indiretamente)” cujo objetivo é o de garantir cidadania [a qualidade de vida para a população]. Muito embora, na mesma obra de Finkler e Dell’Aglío (2013, p. 133) se encontre também ponderações a respeito de pressões que interferem na construção das políticas; tais pressões são [ou não] priorizadas por determinado governo, o que se enlaça com a visão de Kingdon (1995), no que diz respeito ao lado *difícil de prever*, e portanto, prevalecendo um “lado” ou outro.

Conforme Araújo e Rodrigues (2017), Harold Lasswell, em 1956, contribuiu com a teoria de que o processo de formação de políticas públicas se dá em etapas, quais sejam:

“informação” (recolha de dados); “iniciativa” (aprovação de medidas de política); “prescrição” (formulação de medidas, normas, regras); “invocação” (justificação e especificação dos benefícios e das sanções); “aplicação” (concretização das medidas); “**avaliação**” (sucesso ou insucesso das decisões); e “cessação” (regras e instituições criadas no âmbito da política aprovada). (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 3, grifo nosso)

Ainda conforme Araújo e Rodrigues (2017), Lasswell ambicionava desenvolver uma ciência da formulação e concretização das políticas que

habilitasse os decisores políticos com a informação necessária à sua ação e contribuísse para aumentar a racionalidade do processo de tomada de decisão ou, segundo o próprio, uma ciência baseada no conhecimento “no e do processo político” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 3)

Ao introduzir o termo “análise de políticas públicas”, Lasswell propunha como objeto de estudo o próprio processo político, e não somente aqueles objetos já tradicionais, como as legislações, grupos de interesse, a questão do poder, etc. (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017). Lasswell, tido por Souza (2016) como um dos pais fundadores da política pública, instigou a ideia de etapas ou fases de desenvolvimento do processo político; e contribui agora com a ideia trazida pela presente dissertação, de que o processo de gestão pública se insere no contexto do conhecimento – “no” e “do” processo político.

Nesse ínterim, houveram autores que criticaram os modelos que propusessem a ideia de fases ou sequências, como Lindblom e Woodhouse (1993), que viam nos modelos sequenciais formas ineficazes para retratar o funcionamento real do processo político, inclusive obscurecendo-o. Lindblom e Woodhouse (1993 apud ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 15) afirmam que o processo político é tão complexo que não poderia ser apreendido por modelos simplistas como o sequencial (de Lasswell) ou como o da escolha racional, de Herbert Simon³¹.

Para Lindblom

As políticas não são construídas de uma só vez; são construídas interminavelmente. A construção de políticas é um processo de aproximações sucessivas aos objetivos pretendidos, no qual os próprios objetivos vão sendo reconsiderados e alterados (LINDBLOM, 1959, p. 86 apud ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 15)

O modelo elegido para esta pesquisa, porém, foi o *Policy Cycle*, ou modelo de etapas, mesmo compreendendo que os ensinamentos de Lindblom e Woodhouse trazem a verdade de que a complexidade nem sempre será alcançada por todos os modelos, nem mesmo pelos

³¹ Seus estudos centram na análise dos processos de decisão nas organizações, desenvolvendo o conceito de “racionalidade limitada dos decisores políticos”, ou seja, a capacidade de lidar racionalmente com problemas é sempre limitado a fatores exógenos e endógenos, como, por exemplo, a natureza incompleta e fragmentada do conhecimento, bem como as questões relacionadas ao tempo para a decisão, interesses envolvidos, etc. (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 14)

sequenciais (até porque ainda há de se considerar as interações entre os elementos pré-decisórios, nos moldes do que ensinou Kingdon (1995)).

Os argumentos para tal escolha – uma decisão de pesquisa – se baseia em Laswell (1956), pois a “desagregação em etapas que podem ser investigadas isoladamente ou em relação com etapas subsequentes, por redução da complexidade, facilita a compreensão desse mesmo processo” (LASSWELL, 1956 apud ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 18).

O modelo sequencial permite, em relação ao objetivo do presente trabalho, minimizar a complexidade da política e evidenciar a dimensão do processo de política pública com o qual se quer trabalhar: a **avaliação** [ou, antes, a análise], tornando-a mais fácil de ser compreendida – já que se analisam os impactos de uma determinada política pública educacional, o PROEJA.

Em tempo se faz oportuno ressaltar que os modelos não são excludentes entre si, contribuindo sim um com outros para elaborações teóricas que visem compreensão das políticas públicas – da identificação dos problemas (ou mesmo antes, na formação de agendas, etc.) à avaliação, ou à sua extinção. Tudo a depender dos objetos de estudo e dos objetivos de cada pesquisa.

Dye (2009) também esclarece essa questão dos modelos, entendendo-os como simplificações do mundo real, possuindo importância quando ajudam na compreensão sobre políticas públicas, bem como ajudam na comunicação³².

Então, a partir da definição pela escolha do modelo sequencial ou do ciclo de políticas públicas, assentam-se, para que se coadunem, as visões expostas já no presente trabalho sobre *feedback*³³: primeiro Maximiano (2012), que defende que *feedback* são informações sobre o sistema que fazem o processo administrativo ter caráter circular; Oliveira (2018), que corroborou argumentando que a avaliação pode *realimentar* os tomadores de decisões; Wiener (1968) com seu conceito de cibernética como capacidade dos sistemas de se autodirigirem por meio da informação; Chiavenato (2018), que nos esclarece diferenças entre controlar e avaliar, esta em que prevalece o aprendizado; e Barroso (2013), para quem a fase de avaliação das políticas públicas é geradora de conhecimento, retroalimentando o processo.

³² Os modelos de análise das políticas públicas se tornam relevantes quando: ordenam e simplificam a realidade; condizem com a realidade; comunicam algo significativo; orientam a pesquisa e a investigação; e explicam (DYE, 2009, p. 126 e 127).

³³ Neste caso, o *feedback* aqui também se diferencia das avaliações em si, sendo o *feedback*, para o contexto do presente trabalho, a função (e intenção) de coletar – e transferir – e utilizar informações advindas do próprio sistema posto como objeto; outras diferenças podem ser encontradas em Ala-Harja e Helgason, em um quadro que aponta, dentre outras diferenças, a de que as avaliações “procuram ir além: buscam encontrar explicações [...] e entender a lógica da intervenção pública”, e que as avaliações “buscam unir informações aprofundadas de um programa”, e ainda que, diferentemente do *feedback*, as avaliações estão “centradas no *ex post*” (2000, p. 9).

Concordando estes com Lasswell, pois a ação pública é analisada como processo inacabável e repetitivo, com potencial de se reconstruir por efeito do *feedback* das próprias políticas públicas – e não um começo-meio-fim, como se criticou ao tratar neste trabalho dos controles de modelo fordista, meramente instrumentais.

Na literatura, por outro lado, encontrar-se-ão muitos outros autores que formularam etapas para melhor estudar a política pública³⁴, propondo alternativas diferentes das de Lasswell (1956 apud ARAÚJO; RODRIGUES, 2017); bem como há autores, como Kingdon (1995), citado, que criticam o modelo de etapas. Porém, apesar das críticas, o modelo das etapas inspirou grande parte das abordagens relativas às análises de políticas públicas.

Apesar de haverem variadas classificações, quatro dessas etapas são comuns a todas as definições de sequência, sendo duas delas exatamente aquelas que se inscrevem no título deste tópico: da *definição do problema* à *avaliação*³⁵.

A presente pesquisa se vinculou ao modelo do ciclo de políticas públicas já quando trouxe ao texto Secchi (2015), tópico no qual o PROEJA foi filiado no quadro teórico das políticas públicas. E mesmo nos pressupostos desta pesquisa já se traz a questão das políticas públicas terem que passar por análise e avaliações, a fim de completar o *ciclo*, objetivando informações para a gestão pública e para a sociedade.

A necessidade de avaliação também passa pelo fato de que, uma vez possuindo as políticas públicas planos, diretrizes, objetivos, e metas, estas precisarão – até mesmo para prestação de contas à sociedade – ser, em algum momento, confrontadas com os resultados (aquilo que fora planejado e consta no *corpus* da política pública com aquilo que se alcançou; ou mesmo comparações qualitativas entre as perspectivas de um programa e seus *impactos*). A avaliação pode, então, “subsidiar a sociedade para o controle social e a reflexão sobre a realidade”, quando for [a avaliação] um processo político-democrático (FINKLER; DELL’AGLIO, 2013, p. 132).

Em Secchi, uma ponderação sobre o ciclo de políticas: a de que, “apesar de sua utilidade heurística, o ciclo de políticas públicas raramente reflete a real dinâmica ou vida de uma política pública” (2015, p. 43), pois há misturas das fases, podendo as etapas se alterarem.

³⁴ Outro autor que trabalhou com o modelo sequencial fora Charles O. Jones (1984), este que desenvolveu dez etapas: percepção do problema, agregação, organização, representação do público-alvo, agendamento, formulação, orçamentação, concretização, avaliação, ajustamento ou conclusão. (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 19)

³⁵ Conforme Araújo e Rodrigues (2017) as etapas comuns nas diversas propostas de classificação são: 1) definição do problema e agendamento; 2) formulação das medidas de política e legitimação da decisão; 3) implementação; e 4) avaliação e mudança.

A primeira etapa do ciclo será a identificação do problema, tido como “discrepância entre o *status quo* e uma situação ideal possível”, porém, nem sempre sendo o problema reflexo exato da situação de determinado contexto, mas sim um ideal de melhoria, de acordo com outro contexto³⁶.

A identificação do problema envolve: percepção do problema (conceito subjetivo); delimitação do problema (definir causas, soluções possíveis, culpados, obstáculos, etc.); e avaliação da possibilidade de solução (SECCHI, 2015, p. 45).

A avaliação será a fase do ciclo em que o desempenho da política pública será examinado, com base em critérios prévios, mas sobretudo se houve capacidade da política em enfrentar ou solucionar o problema; Secchi afirma ser “o momento-chave para a produção de *feedback* sobre as fases antecedentes” (2015, p. 63).

Dye explica que após a II Guerra a ciência política passou a ter como um de seus objetivos a identificação de *processos político-administrativos*, estes que, segundo o mesmo autor, agrupam-se no esquema que se inicia com a identificação de problemas (tornas as demandas identificáveis para a ação governamental) e se conclui na avaliação (estudos, avaliação de impactos dos programas para o público e para outros públicos, e propostas de melhorias) (DYE, 2009, p. 104).

Logo, a avaliação como processo de acompanhamento dos programas de ação e das políticas públicas, verificando efeitos e impactos, bem como a eficiência e a eficácia da intervenção pública em determinado problema, refere-se às oportunidades para colher informações que possibilitem decisões, para melhorias ou mudanças, seja no contexto, nos meios ou mesmo na política pública em si, o que iniciaria um novo ciclo. A avaliação de um programa requer ainda que se “definam **padrões** de referência para julgar esse desempenho” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 975, grifo nosso) que se pretende avaliar, pois uma metodologia de avaliação de programas sociais

“envolve, então, a escolha de um conjunto de critérios e o uso de um elenco de indicadores (ou outras formas de mensuração) consistentes com os critérios escolhidos e que permitam efetuar um julgamento continuado e eficaz acerca do desempenho de um programa ou conjunto de programas, mediante o confronto com os padrões de desempenho anteriormente estabelecidos” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 975).

³⁶ Secchi exemplifica com o caso de um município que não tem asfalto ligando-o à rodovia, fato este que passa a ser realmente um problema (em termos de gerar demandas e insatisfações) quando o município vizinho é contemplado com a pavimentação de seu acesso à mesma rodovia – “se meu vizinho compra um carro novo, eu começo a perceber meu carro como velho” (2015, p. 44).

A seguir, após o panorama geral sobre o ciclo de políticas públicas com ênfase na avaliação, algumas considerações sobre as avaliações de políticas sociais no Brasil.

2.1.1 Avaliação de Políticas Educacionais no Brasil: considerações introdutórias

Considerando que a avaliação é instrumento fundamental para que sejam melhoradas as ações e os impactos das políticas, pois fornece informações necessárias aos formuladores destas e aos seus gestores, faz-se importante mais investimentos para tais avaliações, sobretudo no campo das políticas públicas educacionais. Mas apesar de ser investimento crucial, a administração pública brasileira se mostra longe de uma atuação mais eficiente no quesito avaliação das políticas, especificamente em relação às políticas sociais.

Embora, conforme Bauer (2013), tenha havido no Brasil um aumento no número de avaliações de programas, não seria possível, por outro lado, afirmar que se trate de um nascimento da cultura da valorização da avaliação como uma das etapas da gestão, sobretudo porque “à ideia de avaliar subjaz a avaliação dos profissionais envolvidos e, portanto, produz resistências” (BAUER, 2013, p. 125).

Para conhecimento das políticas de avaliação em uma tela histórica, Trevisan e Bellen (2008), bem como Faria (2005), apresentam painel com base em Derlien (2001), no qual apontam três fases evolutivas, quais sejam:

1^a.) Fase da informação, década de 1960 (e 1970): políticas de avaliação com ênfase no suprimento de informação, com interesse da avaliação como *feedback*;

2^a.) Fase da alocação racional de recursos, década de 1980;

3^a.) Fase da função de legitimação das políticas públicas, a partir de 1990: etapa na qual gestores atuam como verdadeiros auditores, interessados em resultados, medindo-os.

No plano internacional, um dos indicadores de bom funcionamento para o setor público, delimitados pelo Comitê de Gestão Pública da OCDE, são justamente as avaliações, desde que contínuas e sistemáticas, das políticas executadas (ALA-HARJA; HELGASON, 2000).

No quadro geral de organismos internacionais interessados em avaliações de políticas públicas estão, além da OCDE, entidades como FMI, o BID, e a UNICEF, escritórios da ONU que avaliam de forma independente, aplicando metodologias para um olhar macro, mas, sobretudo, em relação a impactos sociais. Inclusive tais organismos contribuem para a construção de práticas avaliativas nacionais.

A primeira coleta de dados no âmbito internacional, ou “grande enquete internacional”, foi implementada no ano 2000, e o grande número de países participantes demonstra o anseio dos governos com relação às informações dali decorrentes. Tal coleta de monta se deu pelas enquetes do PISA, e em sua primeira versão contou com a participação de 63 países parceiros, incluindo o Brasil.

Desde o primeiro PISA (apresentado nesta dissertação no tópico 1.3) em 2000, houve uma rápida expansão das avaliações internacionais (na verdade desde os anos de 1980), e dentre os principais fatores estão:

1) a busca de uma melhoria dos conhecimento escolares adquiridos pelos alunos; 2) a preocupação em aprimorar sistemas escolares considerados como alavancas essenciais do desenvolvimento econômico; 3) a fortes pressões, em um contexto econômico incerto, para instauração de sistemas escolares eficientes, e 4) em um contexto de prestação de contas, o desenvolvimento de novos sistemas de avaliação dos aprendizados escolares (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 44).

Conforme Finkler e Dell’Aglío (2013) tal aumento do número de metodologias de avaliação – e de um certo incremento dos interesses – deve-se sobretudo à escassez de recursos para a aplicação em programas sociais, bem como concorrência entre organizações do terceiro setor (como já citado), somado à crescente participação social.

Certo é, portanto, que as políticas e práticas da avaliação passam a ter centralidade, estando o histórico repleto de exemplos que mostram o embate de forças cujas pressões se iniciam nas exigências por controle por parte da sociedade, mas ao mesmo tempo pela participação no jogo de forças de muitas instituições de âmbito internacional.

No plano Latino Americano, o campo das avaliações se fortalece a partir da década de 1990, no contexto do “crescente questionamento sobre o tamanho e a eficiência do setor público” (TREVISAN; BELLEM, 2008, p. 537).

No caso específico brasileiro, o país vive, como afirma Faria (2005), a hegemonia do gerencialismo,

sendo essa a tônica dada à implantação dos sistemas de avaliação pelos organismos multilaterais, que têm investido sistematicamente nesse processo ao disponibilizar assistência técnica e financiamento, ao articular redes de profissionais, ao sensibilizar lideranças políticas e acadêmicas e ao atrelar o financiamento de projetos à exigência de avaliação [...] (FARIA, 2005, p. 101)

Conforme Holanda (2003), o Brasil, apesar de já contar com diversificada experiência, esta não está consolidada, sendo característica do país a descontinuidade e dispersão, sendo, inclusive, raramente documentadas e/ou sistematizadas. Havendo, por outro lado, em alguns setores, como é o caso da educação, pela natureza das atividades, nos quais a avaliação é preocupação constante (HOLANDA, 2003).

No setor da educação, foram estruturados, como exemplo, importantes sistemas permanentes de avaliação, tais como: **1**) a avaliação e classificação dos cursos universitários de pós-graduação, implementados pela CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior); **2**) a avaliação da Educação Superior (graduação), estruturado e integrado pelo Exame de Nacional Cursos, pelo Censo da Educação Superior, e pela Avaliação das Condições de Ensino; **3**) e ainda a avaliação do Ensino Médio, por meio do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Salientando que tais sistemas de avaliação não avaliam as políticas diretamente, sendo cada um independente dos demais.

As avaliações, porém, são muitas vezes relegadas a segundo (ou terceiro) plano, sendo rara a sua utilização pelo gestor público, estando no Brasil malvistas, por representarem muitas promessas e poucas realizações (ALA-HARJA; HELGASON, 2000). Tal posicionamento – de acreditar que são muitas promessas e poucas realizações – certamente encontra eco na premissa errônea de que bastariam as informações advindas das avaliações para que as expectativas fossem atendidas, sendo que se fazem necessárias as condições para o aproveitamento desse tipo de informação, incluindo participação de gestores capacitados e com experiência.

Porém, muito pelo contrário, as avaliações dependem dessas condições (o que inclui investimentos e capacidade gerencial), ou os resultados serão pífios (COTTA, 2001, p. 94 apud TREVISAN; BELLEN, 2008, p. 593). Tais condições passam, como já discutido nesta dissertação, pelo respeito ao contexto político, ambiente no qual a informação advinda das avaliações é apenas uma dentre tantas.

No âmbito da política, também é possível que a relutância em fazer uso de avaliações seja motivada pelo receio de expor deficiências, e os políticos não gostam disso; embora usem resultados quando precisam legitimar decisões políticas, o que Ala-Harja e Helgason (2000) concluem ser um mal uso, por se tratar de um uso seletivo, alertando também a autora e o autor para que a avaliação de políticas não seja um modismo (o que pecaria pelo outro lado), pois geraria burocracia e poucos resultados; e para que não permaneça a avaliação no plano teórico.

O que se faz como ideal é que sirvam para auxiliar na alocação de recursos, aumentar a responsabilidade (da política, do político e do gestor, do parlamento, etc.), e para melhor decisões (ALHA-HARJA; HELGHASON, 2000).

Dentre outras condições para o êxito das avaliações estão: a obtenção de apoio dos dirigentes; o estabelecimento de expectativas realistas; satisfazer às necessidades dos usuários; garantir a relevância da avaliação; envolver os interessados; emitir, ao final, juízos e recomendações; divulgar os resultados; e outros (ALA-HARJA; HELGASON, 2000, p. 27).

No Brasil as políticas públicas tem como obstáculo o chamado “emaranhado conceitual” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 972), pois existem variados conceitos e metodologias, mostrando-se a variedade como desafio à gestão pública, devido ao panteão de modelos disponibilizados. Faria chama de “babel de abordagens” (2005 apud TREVISAN; BELLEN, 2008, p. 531). Não sendo o caso de explorar, nesta dissertação, cada modelo, teoria ou modelos analíticos.

Embora por vezes possam se abrir possibilidades, pois para cada caso, poderá se desenvolver uma metodologia “customizada”, em vez de [só] se seguir modelos padronizados muito particulares (JANNUZZI, 2011).

Conforme Figueiredo e Figueiredo, “a escolha do método a ser utilizado decorre mais dos objetivos da política ou programa sob observação e de seu escopo social do que da preferência intelectual do analista” (1986, p. 108).

Ala-Harja e Helgason (2000), como já exposto, consideram não haver um método ideal; e de Jannuzzi (2011) advém a corroboração relativa aos métodos únicos³⁷, pois

Não é incomum, pois, que estudos avaliativos realizados por “puristas metodológicos” cheguem a resultados já conhecidos do gestor de programas, ou concluam – com ingênua assertividade – acerca da necessidade de descontinuidade do programa avaliado, pela suposta baixa efetividade apurada, segundo suas escolhas metodológicas sobre o que investigar e como fazê-lo. (JANNUZZI, 2011, p. 259)

A questão do controle como diferente das ações avaliativas, bem como a questão da racionalidade instrumental *versus* racionalidade substantiva, dos controles tipo fordistas, etc., foram anteriormente postas e discutidas no presente trabalho, aqui sendo de importância, à luz de autor que se harmoniza com outros trazidos anteriormente, reforçar (para uma consolidação da ideia no campo metodológico, e não somente no campo da gestão) que a pretenciosa racionalidade técnica, tanto no processo de elaboração como, e especialmente, nos processos avaliativos, por meio e a partir da “crença no poder revelador e conciliador do discurso técnico-científico – tão presente nos órgãos de planejamento público” não seria desejável, por não ser factível nem constatável na realidade (LINDBLUM, 2006 apud JANNUZZI, 2011, p. 264).

Pois na realidade, as proposições de políticas públicas, sua elaboração, implementação e, especialmente e até mesmo, as avaliações, configuram-se campo de envolvimento, disputas e

³⁷ Jannuzzi ressalta que, em relação a avaliações de políticas, por não haver receita única, pronta e acabada, precisará o gestor “customizar”, de acordo com suas demandas avaliativas e com as peculiaridades da política/programa, pois o que há são experiências, boas práticas e recomendações; preferindo o autor, seguindo Worthen et al (2004) e Rossi et al (2004), o “pluralismo metodológico, enfoques avaliativos mistos, triangulação de abordagens investigativas e complementaridade de técnicas” (JANNUZZI, 2011, p. 272).

conflitos entre muitos interesses – e pessoas que são o público-alvo dessas políticas. Em tal campo há resistências e entusiasmos, avanços e retrocessos, enfim: é o campo da Política³⁸.

Ainda sobre a cultura da gestão pública brasileira – expressão trazida de Bauer (2013) – esta, no Brasil, será tendente a inibir as práticas avaliativas, havendo da parte dos profissionais envolvidos, muitas vezes, sentimentos de ameaça – embora não seja real –, um sentimento de que a avaliação poderia, uma vez se descobrindo resultados inexpressivos e/ou indesejados, provocar perda de poder ou de prestígio (LOBO, 2009).

De todo modo, no cenário brasileiro, intensificaram-se investigações sobre o impacto de políticas ou programas, em especial relativas às políticas educacionais. Mas, nem no campo da educação essas avaliações de programas têm necessariamente uma aceitação maior.

Nos últimos anos a avaliação educacional abrangeu um campo considerável de estudos, desde o campo das avaliações de sistemas educacionais, passando pelo campo das avaliações de desempenho escolar, até as avaliações de programas (GATTI, 2002 apud CALDERÓN; OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p. 139).

Tal intensificação pode ter sido trazida pelo fato de que, desde a década de 1990, o Brasil passou a elaborar, adotar e implementar diversas sistemáticas de avaliação sobretudo por influência das agências financiadoras de diversos programas que visavam melhorias da educação nacional (BAUER, 2013).

Um ressalva: a de que é preciso avançar ainda, no sentido da maior institucionalização das avaliações, sobretudo no campo formativo, de geração de aprendizados, e nos sentidos do maior controle social e de uso de informações para melhorias das políticas educacionais.

A educação no Brasil se tornou setor a ser avaliado sistematicamente a partir das reformas implantadas no país desde 1990, em especial com a implementação, no mesmo ano, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), dentre outros sistemas e metodologias.

Com o SAEB (em 1990), as avaliações no Brasil ganham escala, sendo referência a posterior para a criação de sistemas de avaliação da educação em outros estados da federação, tais como, por exemplo:

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SEAPE), o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE), o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), o Sistema de

³⁸ Sugere-se, para uma revisão sobre o tema, se for o caso, retorno ao item 2.1 da presente dissertação.

Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO), o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul (SAEMS), o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), o Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL), e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), entre outros. (CALDERÓN; OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p. 140)³⁹

O SAEB se constitui em “um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica” (BRASIL, 2018, art. 5º). O Decreto de 2018, de nº 9.432, regulamentou a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, tendo como objetivos:

- I – diagnosticar as condições de oferta da educação básica;
- II – verificar a qualidade da educação básica;
- III – oferecer subsídios para o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais;
- IV – aferir as competências e as habilidades dos estudantes;
- V – fomentar a inclusão educacional de jovens e adultos; e
- VI – promover a progressão do sistema de ensino. (BRASIL, 2018, art. 2º).

Dentre os objetivos acima, serão os I, III e V que diretamente se ligam ao tema do presente trabalho; mas o que se percebe nas práticas avaliativas das políticas educacionais é a ênfase nos itens IV e VI.

O SAEB, o ENEM e ainda o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), integram a Política Nacional de Avaliação (BRASIL, 2018, art. 4º).

As mensurações, portanto, relativas às políticas educacionais das quais faz parte o PROEJA, advirão de exames que medem competências (o ENCCEJA), ou aprendizados, muito mais para a finalidade de progressão no sistema de ensino (dando inclusive, e de forma especial, condições de jovens e adultos prosseguirem nos estudos), e não de avaliações mais rigorosas que poderiam contemplar muitas outras dimensões e aspectos, como se sugere neste trabalho por meio de matrizes de referências (capítulo 4).

Muito embora o art. 11 da Lei nº 13.005 / 2014 (que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE), em seu parágrafo 1º, determine que sejam trabalhados também, no máximo a cada dois anos:

³⁹ Em relação ao SAEPI, informações constantes no *site* <http://www.saepi.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/>, trazem que: “o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) foi criado em 2011 pela Secretaria de Estado de Educação do Piauí, com o objetivo de produzir diagnósticos periódicos acerca do ensino, monitorando a educação pública ofertada e oferecendo subsídios para que políticas públicas educacionais pudessem ser desenhadas e implementadas. Desde a sua primeira edição, mais de 580 mil alunos da rede estadual de ensino forma avaliados em língua portuguesa (leitura) e matemática”.

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos(as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes (BRASIL, 2014, art. 11, § 1º)

Inclusive para que, por ocasião da divulgação de índices referentes às avaliações de qualidade, como por exemplo o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴⁰, tais indicadores sejam também publicados, mesmo que em separado, conforme § 2º do mesmo artigo da referida lei.

A atuação do Ministério da Educação se resume, por meio do INEP, à implementação, definição das concepções pedagógicas e das metodologias de aplicação e aferição dos resultados, e pela edição de normas complementares.

O PNE definiu, para cumprimento até 2024, vinte metas, cujo alcance deve ser monitorado e avaliado contínua e periodicamente, pelo MEC. Dentre as metas, destacam-se as metas 7, 8 e 9, relacionadas diretamente à presente pesquisa:

- **Meta 7:** fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades.

Para tal meta, foram estabelecidas 36 estratégias, sendo necessário expor a quarta:

induzir processo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática. (BRASIL, 2014, anexo, 7.4)

A gestão democrática aludida obedece à Política de Educação Profissional e Tecnológica, editada em 2004 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que, inclusive, prevê a organização de conselhos democráticos nas diversas instâncias do sistema nacional de educação, dimensão esta considerada pelo documento como aspecto estratégico (BRASIL, 2004^{2º}, p. 54).

- **Meta 8:** elevar a escolaridade da população de 18 a 29 anos, em especial para as seguintes populações: do campo, das regiões de menor escolaridade do país, dos 25% mais pobres, e ainda da população negra, visando igualar a escolaridade destes com a de não negros. Necessário expor que a estratégia segunda trata justamente da manutenção de programas de educação de jovens e adultos.

⁴⁰ Cabendo ao INEP o cálculo do IDEB e dos indicadores relativos às avaliações institucionais (BRASIL, 2014, art. 11, § 4º).

Em relação à meta de igualar a escolaridade de negros à dos não negros⁴¹, também o Documento Base do PROEJA, ao situar a questão da EJA, sintetiza que

esta trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007^{2º}, p. 11).

O Documento Base ainda levanta, com dados de 2002 do IBGE, que “negros e pardos com mais de dez anos de idade também são mais vitimados nesse processo, com menos de dez anos de escolarização do que brancos” (BRASIL, 2007^{2º}, p. 17).

Então, faz-se necessário e importante interpretar como uma inclusão da *população* como um todo, mesmo quando um dos parâmetros seja a faixa etária regular; e esse “todo” só é considerado verdadeiramente quando se questionam todas as formas como essas inclusão – ou exclusão – tem sido feita, o que daí se concluirá ser bem mais complexo: pois além de faixas etárias, as questões de ordem social, econômica e, especialmente, aquelas ligadas à cor/raça, que historicamente se acentuaram em nosso país, geram distorções agudas que precisam ser enfrentadas.

O Brasil possui legislação que visa atingir tais populações e corrigir as desigualdades, faltando aplicações efetivas e ações em forma de políticas públicas. Dentre as leis, a de nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que instituiu o ensino de história da África e da cultura afrobrasileira nos sistemas de ensino, e ainda a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que deu a mesma orientação em relação à temática indígena⁴².

O Governo Federal instituiu o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, em 2004, cujos eixos estratégicos são:

- 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; **5) Avaliação e Monitoramento** e 6) Condições institucionais. (BRASIL, 2004^{3º}, p. 28, grifo nosso).

⁴¹ Sugere-se ver o Documento Base do PROEJA para a integração entre a educação profissional e tecnológica e a educação escolar indígena (de 2007), tratando-se o tema de desafio tanto quanto é em relação – com peculiaridades próprias – à meta de igualar escolaridade de negros à dos não negros. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_indigena.pdf. Acesso em: 19 mar. 2020.

⁴² Lei nº 10.939, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 25 jun. 2020; Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 25 jun. 2020.

E apontamento especial deve ser feito ao eixo 5º, pois trata justamente dos monitoramentos, o que passa pela questão dos dados estatísticos, dentre outros; sendo, inclusive, ação de responsabilidade do Governo Federal:

i) Divulgar os **dados coletados e analisados** (escolas e estruturas gerenciais das secretarias estaduais e municipais, MEC), de forma a colaborar com o debate e a formulação de políticas de equidade; (BRASIL, 2004^{3º}, p. 34, grifo nosso).

- e a **Meta 9**: oferecer no mínimo 25% das vagas para a educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e no médio.

O porquê avaliar é outro elemento da problemática brasileira, sendo comum inclusive o uso meramente político-eleitoreiro, ou mesmo quando possam os resultados servirem de munição contra o grupo político rival, etc.. Mas o porquê de avaliar perpassa pela maximização dos recursos públicos, sobretudo em tempos de crises fiscais – na introdução se falou dos contingenciamentos, etc. – quando minguam os recursos. Logo, possibilidades de melhoria da gestão pública passam pelo avaliar, sem falar da necessidade de informações para a sociedade, que cobra cada dia mais transparência e resultados.

Segundo Faria (2005), agregando seu ensinamento à causa da transparência, um dos motivos da avaliação passa pela responsabilização dos agentes públicos. O autor oferece rico panorama histórico da institucionalização da função avaliar na América Latina, concluindo pela hegemonia da perspectiva gerencialista, no caso brasileiro, de “acentuado viés *top-down*, sendo via de regra encarados como ferramentas de planejamento destinada a formuladores de políticas e aos gerentes de mais alto escalão” (FARIA, 2005, p. 101). Nesta situação, o que prevalecia – ou prevalece ainda – é que o *feedback* da avaliação era interrompido, dentro de um ambiente de ingenuidade no qual agentes esperavam cair do céu as melhores decisões só pelo fato de terem feito “avaliações”.

Em relação às *dimensões* do uso das avaliações, estas, na concepção de Shulha e Coussin, podem ser: “instrumental (relativa ao apoio às decisões e à busca de resolução de problemas); conceitual (ou função “educativa”); e simbólica (uso “político”)” (1997 apud FARIA, 2005, p. 102). E, por fim, sobre os tipos de uso das avaliações – reiterando que a análise aqui proposta se insere no corpo avaliativo do PROEJA – estes podem ser: “(a) instrumental; (b) conceitual; (c) como instrumento de persuasão; e (d) para o “esclarecimento”” (FARIA, 2005, p. 103).

No caso proposto para a presente pesquisa, o PROEJA terá seus impactos analisados potencialmente no âmbito do tipo de uso *conceitual* e para o *esclarecimento*, pois, respectivamente

[...] usualmente circunscrito aos técnicos locais do programa, a quem não é com frequência atribuído maior poder de decisão. Nesse caso, as descobertas da avaliação (e o seu próprio processo de avaliação) podem alterar a maneira como esses técnicos compreendem a natureza, o modo de operação e o impacto do programa que implementam.

[...] acarreta, pela via do acúmulo de conhecimento oriundo de diversas avaliações, impacto sobre as redes de profissionais, sobre os formadores de opiniões e sobre as *advocacy coalitions*, bem como alterações nas crenças e na forma de ação das instituições, pautando a agenda. (FARIA, 2005, p. 103)

O uso para o esclarecimento tem potencial para ultrapassar a esfera restrita das políticas públicas. No caso do uso conceitual, diferentemente do uso instrumental, decisões não são esperadas. No âmbito do *campus* do IFPI de Piripiri, o PROEJA – não partindo das análises apresentadas nesta dissertação –, o corpo de gestores inclusive tem suas prerrogativas e campo de poder de decisão limitados pela própria legislação referente ao programa, ao PDI da instituição e àquilo já constante no Documento Básico do PROEJA. Porém, alterações no funcionamento, ou inovações do tipo incremental podem ser motivadas, fugindo-se do modelo decisionista, burocrático.

Assim, o presente capítulo, que iniciou com painel explicativo sobre diferenças (entre avaliação x controle, e avaliação x análise), montou, ao longo do texto, as diferenças entre avaliações no sentido estritamente administrativo (como comparações / quantificações, relações, custos e formalidades extrínsecas, ditas como “fordistas”) e aquelas em sentido “cibernético”, cujo resultado [de tais avaliações] serão informações que retroalimentam o sistema gerencial – processo político-administrativo – ou *não lineares*.

Porém, ao trazer ao aporte teórico a defesa relativa à função retroalimentadora – gerando para as avaliações informações que auxiliam, por exemplo, na re-elaboração de planos, melhorias de gestão, decisões, e até prestação de contas junto à sociedade –, a presente dissertação não descarrila do sentido da avaliação no âmbito da gestão e das políticas públicas, pois sabe-se que no ambiente político a possibilidade dos processos avaliativos retroalimentarem a gestão não acontece de forma automática e certa, tendo em vista ser o contexto político nem sempre coerente e racional – por vezes até *obsuro*, como pontua Kingdon (1995).

A advertência se faz necessária também pelo fato de haver na literatura muito mais trabalhos (incluindo clássicos) nos quais a avaliação é vista como processo racional e racionalizante, ou, como aponta Faria (2005), prevalecendo o juízo da avaliação como instrumento meramente administrativo, formal e, portanto, como função supostamente alheia ao jogo político.

Neste caso, o presente trabalho está atento, para que haja coerência e não se possa dizer que a defesa de um caráter retroalimentador seja a contradição do que se pretende para a pesquisa, que é justamente a avaliação baseada em análise de impactos, portanto, uma avaliação interpretativa, política. Sendo importante para que a presente dissertação não contribua para mais uma linha nessa teia que Costa e Castanhar (2003) chamam de “emaranhado conceitual”.

Embora a presente pesquisa tenha como um de seus objetivos específicos a elaboração do perfil dos egressos (incluindo dados e informações que advirão de documentos, como, por exemplo, os coeficientes de rendimento, informações advindas do próprio IFPI, que exigem uma certa operacionalização relativa a avaliações administrativas, quantificadoras), o que se pretende enquanto possibilidade de geração de conhecimento e aprendizado – para a gestão, em relação ao PROEJA – é relativo à relevância e mérito do referido programa, enquanto política educacional nacional.

Aproximar-se-á no próximo tópico (que também traz complementos ao aporte sobre avaliação de políticas públicas, sem pretender esgotar, mas para apresentar ao tema que se propõe estudar) do que seja o objetivo geral da presente pesquisa – análise dos impactos do PROEJA –, para tanto se fazendo necessário elaboração e estudo de um quadro teórico específico sobre as avaliações e análises do PROEJA enquanto política pública, posteriormente trazendo à luz discussões sobre padrões, critérios e indicadores cabíveis na metodologia de análise que melhor satisfaça uma avaliação do programa em questão.

2.2 Contextos da avaliação de impactos do PROEJA

Embora haja muitos critérios a partir dos quais se pode avaliar uma política pública, esta pesquisa se atém aos impactos, propondo desvelar os sentidos dos efeitos do curso PROEJA nos seus usuários. Assim, conforme Finkler e Dell’Aglío “tais estudos seriam adequados à análise do sucesso prático do programa, pois consideram as expectativas e o universo simbólico dos atores envolvidos” (2013, p. 128).

Conforme Costa e Castanhar (2003) as avaliações de impactos indicarão se o programa provocou efeitos positivos junto ao seu público-alvo e ainda em outros públicos, indicando ainda em que termos tais efeitos se deram, se econômicos, se técnicos ou/e socioculturais, etc..

Sobre *o que* avaliar, *quando*, *quem* avaliar, *por que* e *para quem* avaliar, uma vez posto em questão por Finkler e Dell’Aglío, a escolha será pelo proposto por Cohen e Franco (1999 apud FINKLER; DELL’AGLIO, 2013, p. 134), que associa tipos de avaliação em função dos seguintes temas:

- 1) Quanto ao momento em que se realiza: no caso da presente pesquisa, esta será do tipo após a realização do programa (conclusão do curso PROEJA), *ex post*, somativa, ou de impactos; e
- 2) Quanto à procedência do avaliador: este será externo, independente⁴³.

E ainda um terceiro tipo, acrescentado por Faria (2005):

- 3) Quanto à natureza do objeto avaliado: que para este caso serão os resultados, ou impactos relativos à empregabilidade e à continuidade dos estudos.

A avaliação aqui pretendida se estabelece como diferente, portanto, dos monitoramentos, que acontecem ao longo do processo de implementação das políticas públicas (*intinere*), posto que as avaliações podem se dar “em pontos separados do tempo”, conforme o Banco Mundial (2018, p. 9), como neste caso, pois é uma avaliação *ex post*.

Para o Banco Mundial as avaliações de impacto são usadas para responder a perguntas específicas, do tipo “qual é o impacto (ou efeito causal) de um programa sobre um resultado de interesse?” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9), que neste caso se relacionam às duas dimensões do PROEJA, que são os *resultados de interesse* (empregabilidade e continuidade dos estudo).

A opção da pesquisa pelos *indicadores gerais* se apoia em Schwartzman (1994), pois são aqueles indicadores que se estabelecem fora da instituição, e mesmo fora do “tempo” em que a mesma fora implementada (neste caso, após o curso, pois serão seus egresso(as) os agentes inquiridos, num processo de avaliação política, não linear, interpretativa).

Outra opção foi pela escolha de *padrões de natureza teórica*, tal qual listado por Costa e Castanhar (2013, p. 975), tendo em vista que o problema da presente pesquisa busca responder à indagação relativa aos impactos do PROEJA em duas das dimensões apontadas pelo programa como de grande importância, sendo a primeira a **empregabilidade**, pois “não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo” (BRASIL, 2007^{2º}, p. 13).

A Política de Educação Profissional e Tecnológica brasileira, consubstanciada no documento publicado em 2004 pelo MEC / SETEC, estabelece que a educação profissional, em especial integrada à modalidade de educação para jovens e adultos, assume papel essencial no desenvolvimento econômico, assumindo-o inclusive como fundamental; e ainda que deverá estar integrada ao mundo do trabalho (BRASIL, 2004^{2º}, p. 19 e 22). O Documento Base da

⁴³ Caso fosse levado em conta tipos como os de Novaes (2000 apud FINKLER. DECLL’AGLIO, 2013, p. 134), a classificação quanto à procedência ou “posição” do avaliador seria semi-independente, tendo em vista que este pesquisador é servidor público da instituição *locus* da pesquisa (IFPI).

Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, em seu tópico 3.3 também defende ser a dimensão *trabalho* indissociável da educação (BRASIL, 2007^{3º}, p. 45).

E a segunda dimensão: **continuidade dos estudos**, tendo em vista o respeito que o próprio Documento Base do PROEJA tem para com a questão da “perenidade da ação proposta”, sendo que

“pensar a perenidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que por si mesmo não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida, nos termos da Declaração de Hamburgo de 1997” (BRASIL, 2007^{2º}, p. 13).

A Declaração de Hamburgo, cuja leitura inspira o educador, e devendo igualmente inspirar o gestor público e aqueles que elaboram políticas educacionais, exorta que *educação é para toda a vida*, como já enaltecido na introdução desta dissertação.

Tendo então definidos os critérios (*análise de impactos*), tipos de indicadores (*gerais*) e padrões (*de natureza teórica*), para esta pesquisa se determina como método avaliativo aquele de cunho misto, pois se está considerando, como intenção maior, o uso para fins de melhoria do programa, ou *aprendizado organizacional* (pois estes resultados se perfazem importantes para a instituição, o IFPI, bem como e especialmente para a academia), um tipo de uso, como discutido anteriormente, *conceitual* e para o *esclarecimento*.

Não havendo um método ideal, como taxativamente afirmam Ala-Harja e Helgason (2000) dentre outros, considera-se o presente estudo como capaz de trazer para o uso elementos da abordagem *pragmática* (pela utilidade atribuída aos resultados, sendo considerados tanto o *timing* como a exequibilidade das entrevistas juntos egressos, e pela escolha do estudo de casos), da *econômica* (pois se fará uso de análises de índices, tais como: de relação aluno-professor, esforço de curso, gastos diretos por alunos, relação inscritos por vaga, eficiência acadêmica, como as evasões, retenções, coeficientes de aproveitamento, etc.), e ainda da abordagem *naturalista* (pois considerar-se-á que a análise de impacto não dará resposta pronta e objetiva, mas facilitará um consenso e uma descrição relativamente às interações entre PROEJA–egressos–sociedade, trazendo à tona valores, sentimentos e demandas, novas ou não).

Uma análise de impactos neste caso não poderá se comprometer em definir de forma absoluta em qual sentido e em que grau o curso do PROEJA, sozinho, possa ter influenciado na vida dos egresso, tendo em vista que a sociedade se constrói de forma interativa, contínua e dinamicamente, sendo as variáveis do tipo causa-efeito difíceis de serem atribuídas – ainda mais se tratando de uma política educacional.

Ou, como dito em Bauer (2013, p. 128),

[...] quando se trata de avaliar efeitos e impactos de um programa sobre pessoas, cujas ações e reações envolvem uma complexidade de fatores, por exemplo, é difícil eliminar outras explicações que possam justificar parcialmente o resultado avaliado. Como isolar, por exemplo, o impacto de um curso na prática de um profissional sem a possibilidade de controlar seus conhecimentos anteriores? (BAUER, 2013, p. 128)

Por isso soaria audacioso se não se tivesse à mente a resposta óbvia à pergunta “a empregabilidade e a continuidade dos estudos em relação aos egressos do PROEJA, IFPI *campus* Piripiri, dependeu só do curso?”. Obviamente que não; e já se sabe que há variáveis de muitas ordens envolvidas no sucesso de cada egresso(a) e mesmo do PROEJA, compondo estas variáveis a teia social na qual se inserem cada um, como nos alerta Rosemberg (1976) ao ensinar sobre as *variáveis componentes*.

2.2.1 O contexto da avaliação para a gestão do PROEJA

Neste ponto, a indagação que segue indica o caminho da investigação sobre como o PROEJA vem sendo avaliado pelo poder público, em especial pelo próprio Ministério da Educação, no âmbito da Rede Federal, e, especificamente, no IFPI *campus* Piripiri, tendo em vista ser esse nosso limite de pesquisa: Há uma política de avaliação (nacional ou local, em termos da Rede Federal) para o PROEJA, que possa servir de marco para a presente pesquisa?

Como exemplo nacional, cita-se a iniciativa da Coordenação Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, da SETEC / MEC, que em 2007 criou o Projeto de Inserção Contributiva, idealizado para acompanhar e monitorar os cursos PROEJA. O intuito era diagnosticar a situação dos cursos em 21 (vinte e uma) instituições da Rede Federal que estavam à época (anos 2006 e 2007) com índice de evasão acima de 30% (BRASIL, 2018^{2º}).

O objetivo geral do Projeto de Inserção Contributiva era diminuir o índice de evasão dos cursos PROEJA nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica de acordo com metas que seriam pré-estabelecidas pela escola e pela equipe de assessoria técnica e pedagógica da SETEC / MEC (BRASIL, 2007^{4º}). Dentre os objetivos específicos estavam: diagnosticar a situação dos cursos PROEJA nas escolas selecionadas, identificar as causas de evasão, e estabelecer estratégias de avaliação para superação da evasão (BRASIL, 2007^{4º}).

Para tanto o Projeto, entre 2007 e 2008, realizou visitas às instituições (período em que o *campus* Piripiri não havia sido sequer implantado, funcionando só a partir de março de 2010) que apresentavam altos índices de desistência de estudantes; observando que o Projeto promoveu novas visitas, para verificar se as indicações haviam ou estavam sendo implementadas, sobretudo se houve diminuição da evasão. Antes, porém, o Projeto encaminhou formulários às instituições solicitando dados, tais como: informações gerais da instituição,

informações gerais sobre os estudantes do PROEJA (gênero, idade, etc.), e sobre os cursos ofertados (número de alunos, evasão, etc.).

A coleta possibilitou sistematização de um panorama geral dos cursos PROEJA nas instituições da Rede Federal, inclusive se detectando aquelas que necessitavam de assessoria técnica para lidar com a evasão elevada (BRASIL, 2007^{3º}).

Faz-se importante destacar que a evasão, conforme o panorama levantado pelo Projeto Inserção Contributiva, tratou-se (ou se trata, ainda) do maior problema relativo ao PROEJA, tendo, por sua vez, como principais pontos a serem enfrentados para reverter a situação as questões inerentes à ausência de transporte e de alimentação aos estudantes (BRASIL, 2018^{2º}).

Assim, o Projeto Inserção Contributiva, traz como metodologia, além das avaliações periódicas das condições dos cursos, a construção coletiva de estratégias para superação da evasão (BRASIL, 2007^{4º}).

Pela situação diagnosticada, relativamente à evasão, o MEC criou, em 2008, a Assistência Estudantil PROEJA, que atendeu, no mesmo ano, o total de 9.120 estudantes (com recursos totais de R\$ 4.815.700,00; sendo cada estudante contemplado com bolsa de R\$ 100,00 mensais). Em 2009 foram atendidos, conforme tabela disponibilizada pelo MEC (BRASIL, 2018^{2º}), 13.267 estudantes (recursos totalizando R\$ 12.527.600,00)⁴⁴.

Importante registrar que a terceira turma do PROEJA, do curso técnico em Administração, do IFPI *campus* Piripiri, que se formou em dezembro de 2019, e que não fora alcançada pela presente pesquisa⁴⁵, concluiu com apenas 8 (oito) estudantes, dos quais nenhum – em nenhum momento do curso de três anos – recebeu qualquer bolsa ou assistência financeira do tipo criado *a partir* do Projeto Inserção Contributiva.

Verifica-se ter sido o indicador “evasão” aquele que fora enfrentado pelo MEC e pelas instituições, advindos de informações daquela avaliação via Projeto de Inserção Contributiva da SETEC/MEC, pois um dado da avaliação foi levado em conta: a de que a assistência

⁴⁴ A informação disponibilizada pelo MEC não traz maiores detalhes sobre os valores referentes à assistência PROEJA, só que seriam/foram R\$ 100,00 (cem Reais) por estudante, o que não condiz matematicamente com os valores informados; sendo possível, então, que os valores referentes à assistência tenha sido, em relação aos total de recursos destinados, por exemplo, para alguns meses, não sendo possível verificar se as bolsas/assistência tenha sido paga ao longo de todo o curso para cada estudante. No curso PROEJA (turma de 2013, cujos egressos são sujeitos da presente pesquisa) no IFPI *campus* Piripiri a bolsa/assistência de R\$ 100,00 foi prestada a todos os estudantes e ao longo de todo o curso, bem como a todos(as) os(as) estudantes da turma formada em 2015.

⁴⁵ A decisão da presente pesquisa por não incluir os egressos da 3ª turma do PROEJA do IFPI *campus* Piripiri se deu pelo fato de que, uma vez estando a concluir o curso, esta turma estaria fora de um período dentro do qual os efeitos da política pública pudessem estar mais explícitos (uma vez que em educação, de forma geral, os impactos não ocorrem no curto prazo), sobretudo em se tratando das dimensões empregabilidade e continuidade dos estudos, visto que nem mesmo resultados de exames como o ENEM estariam disponíveis, etc..

estudantil ajudaria a resolver alguns problemas financeiros que limitavam a ida à escola⁴⁶ (BRASIL, 2018^{2º}), sendo, portanto, a verificação de uma fragilidade do programa, não ainda uma análise de impacto.

O Projeto Inserção Contributiva foi implementado de forma a agregar ainda etapas complementares (BRASIL, 2018^{2º}), quais foram:

- Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em PROEJA: ofertado em instituições da Rede Federal, de 2006 a 2009, visando: formar professores e gestores especialistas em PROEJA, especificamente desenvolvendo competências e valores inerentes ao programa; contribuir para a implementação democrática de projetos educacionais; e colaborar com o desenvolvimento de currículos integrados de educação profissional com a educação básica na modalidade EJA;
- Assistência ao estudante PROEJA (comentado anteriormente);
- Programa de apoio ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos – PROEJA / CAPES / SETEC: para consolidar o pensamento brasileiro sobre o PROEJA, incentivando pesquisas científicas e formação de recursos humanos na área;
- PROEJA para cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC: para contribuir para a melhoria e ampliação de formação de trabalhadores e trabalhadoras, tanto em municípios e incluindo o sistema prisional. O PROEJA FIC previa financiamento específico, bem como elaboração de material pedagógico e ainda o monitoramento, estudo e pesquisa na área; e
- Diálogos PROEJA: encontros regionais realizados pelas instituições federais voltados para a equipe técnica, docentes e estudantes, visando principalmente troca de experiências, discussões e encaminhamento de propostas para os desafios pedagógicos do PROEJA em cada região.

Conforme divulgado no Portal do MEC, até o presente momento foram realizados 14 (quatorze) Diálogos PROEJA. (BRASIL, 2008^{2º}).

O I Encontro Diálogo PROEJA foi realizado no Instituto Federal de Goiás, nos dias 3, 4 e 5 de junho de 2009, cujo relatório divulga as principais causas da evasão, como os seguintes pontos, encontrados em todos os *campi*:

⁴⁶ Dos 2.678 estudantes do PROEJA que participaram da enquête, 2.508 afirmaram que a assistência ajudaria.

a) dificuldades de transporte e/ou acesso às escolas; b) as jornadas de trabalho que não coincidem com os horários de aulas; c) dificuldades em acompanhar os conteúdos; d) o cansaço motivado pela jornada de trabalho (GOMES; GUIMARÃES; OLIVERIA, 2009, p. 1).

Foram feitas, pela presente pesquisa, análises das transcrições do encontro Diálogos PROEJA de 2010⁴⁷. A análise se deu por meio da inserção do termo “avaliação”, no campo de busca do arquivo digital do documento, para localizar em quais momentos se discutiram a avaliação do PROEJA; bem como inserido, na segunda busca, o termo “política”, para se descobrir em que momento durante o encontro foi discutido uma avaliação do PROEJA enquanto política pública, educacional ou social.

O termo “avaliação” aparece como tema de debate a respeito de avaliações de aprendizado (pertinentes ao campo da educação, especificamente da didática, cuja discussão passava pelas questões ligadas a instrumentos de avaliação, etc.), e em nenhum momento se discutiu avaliações da política pública em si. O termo “política” é debatido no encontro como admoestações, chamando atenção sobre a necessidade de políticas públicas que possam ser mais que compensatórias, e sim que venham a ser verdadeiramente instrumentos de diminuição das desigualdades sociais (AMORIM, 2010), por exemplo.

Assim, mesmo os fóruns brasileiros que discutem especificamente o PROEJA, e a EJA no geral, encontrados na *internet*, estes não tratam diretamente de uma avaliação do PROEJA enquanto parte da política pública educacional. Exemplo são demonstrados nos trabalhos relativos aos Diálogos PROEJA, disponíveis no portal <www.forumeja.org.br>. Porém, em tal portal muito se disponibiliza para o estudo do PROEJA, incluindo publicações acadêmicas e páginas relativas aos fóruns de âmbitos estaduais.

2.2.2 O contexto relativo às avaliações do PROEJA no âmbito do IFPI

No *site* de internet do Instituto Federal do Piauí não há disponível nenhuma informação relativa a avaliações do PROEJA, embora haja página específica para os egressos, de forma geral, na qual se encontra a “política de egressos” (regulamentada pela Resolução nº 65 / 2008 do Conselho Superior do IFPI) e uma página do “acompanhamento de egressos”, na qual se disponibiliza um formulário para aquele(a) que deseje participar do preenchimento e assim disponibilizar dados à instituição.

⁴⁷ As transcrições do Diálogos PROEJA se trata de rico trabalho, importante para outras análises, sobretudo para o campo da EJA, e foram organizados por Amorim (2010).

A Resolução do Conselho Superior do IFPI de nº 65 / 2008, estabelecendo o Programa de Acompanhamento do Egresso do IFPI (PAE), elenca em seu artigo 4º, III e IV, os princípios da *educação continuada* e o da *avaliação e autoavaliação do profissional formado*, respectivamente (CONSUP, 2018); ligando-se estes às dimensões que são analisadas na presente pesquisa em relação ao PROEJA.

Conforme a mesma Resolução, “o IFPI entende que a aprendizagem é um processo contínuo”, sendo que as relação egressos–IFPI podem fomentar importante oportunidade para avaliações da instituição (e, neste caso, poderia também ser oportunidade para avaliações de programas, cursos, etc.); por meio do espaço criado pelo Programa de Acompanhamento ao Egresso (PAE), o IFPI poderia coletar, pelos meios pertinentes, dados preciosos sobre as vivências de cada estudante, e sobre os impactos de cada curso (CONSUP, 2018, art. 3º), visando conhecer a “inserção dos egressos no mercado de trabalho, após a conclusão do curso, bem como a eficiência da formação” (CONSUP, 2018, art. 5º).

O PAE do Instituto Federal do Piauí aplica um conjunto de ações para promover a interação egressos–IFPI, ainda por focar e respeitar a política institucional de extensão do IFPI, estando os objetivos do PAE articulados a esta política institucional.

As ações aludidas se referem às atividades, implementadas pelo PAE, que permitam, dentre outras:

- V – construir indicadores para que seja verificado se as atividades desenvolvidas pelo egresso estão em consonância com os objetivos propostos pelo curso, visando planejamento e replanejamento de ações a serem desenvolvidas pela Instituição, com vistas a sanar as fragilidades, manter e ampliar as potencialidades, a partir da:
- a) opinião dos egressos sobre a formação recebida;
 - b) relação entre a ocupação e a formação recebida;
 - c) coleta de indicadores, para posterior análise pelas equipes pedagógicas / coordenações de cursos, com vistas a avaliar o atendimento ao perfil do egressos previsto no PPC. (CONSUP, 2018, art. 5º, V)

Verifica-se que a presente pesquisa se enquadra no exposto pelo PAE do IFPI, sobretudo quando até ao objetivo do PAE que diz respeito à construção de indicadores a partir da *opinião dos egressos*; bem como ao fato de que o PAE intenciona a busca de informações sobre os resultados [do próprio sistema] para fomentar *planejamento e replanejamento*, pois são usadas como *feedback*.

Enquanto se estabelece que os dados servem para uma retroalimentação dos processos de planejamento de cursos, melhorias de programas, etc., o PAE traz em seu objetivo XI a premissa que fortalece a questão, pois se constituirão “banco de dados”, [...] “possibilitando ajustes nos cursos”, sobretudo quando

- a) identificar o índice de satisfação dos egressos e empregadores, quanto ao atendimento das habilidades e competências adquiridas na formação com demandas da sociedade e do mundo do trabalho; e
- b) avaliar o desempenho institucional, por meio do acompanhamento da situação e desenvolvimento profissional dos egressos. (CONSUP, 2018, art. 5º, XI)

O objetivo VI se estabelece também como fortificação da análise do PROEJA quanto à dimensão empregabilidade, tendo em vista instituir que o PAE visa

acompanhar a carreira profissional dos egresso, pelo menos nos dois primeiros anos após a integralização curricular do curso, verificando as principais dificuldades encontradas e propor ações e programas que possam contribuir para a sua inserção e manutenção no mercado de trabalho; (CONSULP, 2018, art. 5º, VI)

Observação importante se faz necessária no espaço da presente dissertação: a de que não há disponível no portal da internet do IFPI, e nem no *campus* Piripiri, segundo o Diretor Geral e o Diretor de Ensino⁴⁸, documentos prontos e acessíveis que tragam sistematizados dados e análises referentes às avaliações previstas e objetivadas pelo PAE.

Consulta feita na Plataforma Nilo Peçanha⁴⁹, que congrega dados técnicos dos Institutos da Rede Federal igualmente não trazem informações pertinentes ao tipo de avaliação pretendida pelo Programa de Acompanhamento ao Egresso (PAE).

No âmbito de cada *campus*, será de responsabilidade da Coordenação de Extensão a atribuição de socializar tais dados com a direção de Ensino, Coordenações Pedagógicas e as Coordenações de cursos (CONSUP, 2018, art. 9º, III), uma vez que a primeira deverá receber da Diretoria de Extensão Tecnológica, Estágio, Egressos e Eventos os dados referentes ao PAE (CONSUP, 2018, art. 10, I); sendo que localmente, em cada *campus*, serão as Coordenações de Extensão que responsabilizar-se-ão pelo PAE (CONSUP, 2018, art. 10, III), para isso contarão como importante parceiro, dentre outros, o Controle Acadêmico, que promoverá cadastro no ato da matrícula, bem como manterá atualizado tal banco de dados cadastrais.

A Coordenação de Extensão de cada *campus* deverá aplicar questionário eletrônico em dois momentos, sendo que para os cursos de PROEJA (integrados), este será solicitado no último ano do curso⁵⁰ (CONSUP, 2018, art. 12, III, V, b).

Ressalte-se que o PAE, uma vez instituído em 2018, não alcançou, no tempo propício, os egressos da primeira turma do PROEJA, formada em 2013, estudada no presente trabalho.

⁴⁸ Consultados pessoalmente pelo pesquisador, via aplicativo *WhatsApp* de mensagens de celular.

⁴⁹ Será melhor esclarecido e analisado no capítulo 4 da presente dissertação.

⁵⁰ Ver Portal dos Egressos. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSflyzusa-KmFTSjrNz0hKEOzP9gTBKybOJnhzbuVFSjWvgQug/viewform>. Acesso em: 23 mar. 2020.

Por fim, o documento das Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica reitera ser imperativo se obter informações sobre o que esteja ocorrendo nas diversas redes e instituições que trabalham com a educação profissional e tecnológica, avaliando quantitativa e qualitativamente, e ainda se fazendo premente que socialize “uma base confiável de dados com vistas a estruturar um sistema de informação” (BRASIL, 2004^{2º}, p. 55).

E dentre as ações previstas para a formação, sistematização e socialização advindas desse banco de dados, está a de que tal banco de dados tenha “caráter nacional, para que os dados possam ser cruzados”, e que pudessem ser alimentados por banco de dados regionais (BRASIL, 2004^{2º}, p. 56), o que, neste caso, coloca os PAE’s como importantes fontes de informações para um sistema maior, o que parece necessitar de um melhor acompanhamento, para que funcione como previsto, com a qualidade que se espera.

Apresentados e discutidos os contextos dentro e a partir dos quais o PROEJA é avaliado (ou deveria ser), nacional e institucional (relativamente ao IFPI), deságua o capítulo 2 em conclusões e análises de algumas publicações importantes sobre avaliação do PROEJA, pesquisas acadêmicas estas que dialogam entre si a partir do trabalho de Flores (2017), posto a conferenciar com Uchoa (2016), Oliveira e Ramos (2015), Silva (2015), Costa (2015), Castro (2016), Pinto (2016) e Soares (2016), no tópico a seguir.

2.2.3 O contexto das pesquisas avaliativas sobre o PROEJA

Os autores(as) aqui trabalhados são aqueles advindos da seleção a partir do mapeamento de publicações acadêmicas (ver capítulo 1), mas também obras publicadas em formato de livro. Um painel que visa contribuir para uma melhor compressão de como outros pesquisadores vêm abordando a questão da avaliação do programa e da própria EJA, dentro do qual se analisam resultados destes trabalhos acadêmicos à luz do problema e objetivos da presente dissertação.

Iniciando pelo trabalho de Flores (2017), pesquisadora que parte da premissa de que o objetivo da EJA/PROEJA é o de ofertar educação àqueles que não a tiveram na idade oportuna, averiguando-se *ex post* o PROEJA no Instituto Federal da Bahia⁵¹, especificamente em que medida o curso favoreceu a inclusão social e também a integração sociolaboral. A autora elegeu *a priori* três categorias a partir das quais as análises de sua pesquisa foram feitas, quais sejam: condições de acesso, permanência no curso, e conclusão do curso por parte do público-alvo.

⁵¹ O estudo de Flores (2017) se refere ao curso técnico em Segurança no Trabalho, no *campus* Santo Amaro, no Instituto Federal da Bahia, referente aos anos de 2010 a 2014.

Em relação a estas categorias empíricas do trabalho de Flores (2017), a última se coaduna com o pretendido para o presente trabalho de pesquisa, ou seja, será após a conclusão do curso que as análises de impactos são possíveis de serem vistas.

Apesar do trabalho de Flores (2017) abordar o *ex post*, a autora analisou também *ex ante* (referindo-se às condições de acesso ao curso) e o *intinere* (referindo-se às análises sobre a permanência dos estudantes no curso), embora tais análise tenham sido feitas após o curso.

Em relação ao acesso, Flores (2017) pontuou em sua avaliação do PROEJA, após estudar os editais referentes ao processo seletivo para aquele curso PROEJA, que prevalecia na instituição baiana um processo seletivo que mantinha os princípios da meritocracia, quando na verdade deveriam tais processos seletivos serem pautados na compreensão das especificidades da EJA, garantindo “a democratização no acesso universal” (FLORES, 2017, p. 81). A preocupação da autora se deve ao fato de que a concorrência oriunda do processo de seleção para o curso PROEJA deveria levar em conta uma concorrência entre iguais, entre aqueles estudantes com distorção série/idade, muitas vezes há anos fora das salas de aula.

Em outro ponto de reflexão sobre os editais de seleção para cursos do PROEJA, Flores (2017) identificou que houveram em alguns anos, naquela instituição, provas com questões objetivas e uma entrevista, sendo que nos últimos editais analisados uma redação (com peso 0,6) substituíra a prova com questões objetivas, e somente os aprovados na redação (primeira etapa da seleção) é que fizeram a entrevista (com peso de apenas 0,4) com a assistência social e a pedagogia do *campus*, na qual se avaliavam as questões da vulnerabilidade socioeconômica e da escolaridade.

Ainda sobre o processo de seleção referente ao estudo de Flores (2017), frisa-se, como uma crítica construtiva por parte da autora, que além da etapa onde se cobra uma redação aos candidatos ao curso do PROEJA, a questão de que nos editais não havia explicitamente a obrigatoriedade de não possuir ensino médio, e sim que os candidatos *deveriam ter o ensino fundamental* – o que não é a mesma coisa –, levando ao curso cidadãos e cidadãs que não atendiam às especificações da lei quando esta diz que o PROEJA *é para quem não tenha o ensino médio*. Nesse caso, será importante nos editais de seleção, mesmo sob o risco de interpretações de que a instituição estaria restringindo o acesso (o que pode ser contra argumentado com aquilo que já dita o próprio *corpus* legal do PROEJA), a limitação do acesso somente àqueles(as) que não possuam o ensino médio e maiores de 18 anos.

Pois, uma vez que os editais não limitam o pleito ao público do PROEJA, haverá uma concorrência pelas vagas até certo ponto desleal, negando-se ao público certo o acesso ao curso,

o que, segundo Flores, fomenta “a inclusão em favor da exclusão, da manutenção do *status quo*” (2017, p. 83).

Assim, mesmo com a perspectiva de que poucos jovens e adultos sem ensino médio se inscrevam para os cursos PROEJA, como alegou a direção do *campus* pesquisado por Flores (2017), do Instituto Federal da Bahia, as instituições podem se mobilizar para outras estratégias de captação de estudantes, para assim preencherem as turmas. Outrossim, nos cursos de PROEJA, uma vez permitindo que sejam matriculados estudantes que não do público da EJA, e, por consequência, com outro(s) perfil(is)⁵², transformar-se-ia na prática em curso técnico subsequente ou concomitante⁵³, estes que, sendo legítimos e de grande importância, possuem objetivos específicos que os diferenciam bastante do PROEJA; bem como poderia tal prática sugerir pelo fim dos cursos PROEJA na instituição, em vez de fortalece-los, estabelecendo-se o PROEJA na instância do que é passageiro, ou como “inquilino” (UCHOA, 2016).

Para Uchoa (2016) o PROEJA é posto em situação de inquilino quando a instituição não consegue atender com efetividade e eficácia os princípios do programa. O trabalho do autor analisou os impactos do PROEJA em no *campus* Petrolina do Instituto Federal de Pernambuco, e, ao considerar cada um dos princípios do PROEJA, investigou se os resultados eram coerentes com tais princípios, de forma que chegou às conclusões a seguir.

Com relação ao princípio da “inclusão da população em suas ofertas educacionais” (BRASIL, 2007^{2ª}, p. 37), Uchoa concluiu que, de um ponto de vista do acesso dos sujeitos, este princípio fora atendido, mas que, “contudo, o que se pôde observar é que a oferta do acesso não foi acompanhada de condições de permanência e conclusão para este público, gerando assim altos e rápidos índices de reprovação e evasão” (2016, p. 185).

⁵² No trabalho de Flores a informação, embora referente ao caso estudado, de que 83% dos estudantes naquelas turmas analisadas já possuíam o ensino médio, 6% possuíam ensino superior, e que **só 11% estavam incluídos no público que não possuía ensino médio completo** (2017, p. 84). Observa-se que os alunos das turmas avaliadas, mesmo e especialmente aqueles que já possuíam ensino médio completo, se identificavam com o curso PROEJA, como parte do público-alvo do programa, pois uma vez recebendo uma educação mais “difícil”, acabavam por valorizar o Instituto Federal, contrapondo-o ao ensino que tiveram antes, agora tido como “muito fraco”, ao ponto de não acreditarem ser privilegiados por já possuírem o ensino médio (FLORES, 2017, p. 87).

⁵³ Conforme a LDB, concomitante e/ou subsequente são formas de oferta da educação profissional técnica de nível médio, sendo: “II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (BRASIL, 1996, art. 36–B, II), e “II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.” (BRASIL, 1996, art. 36–C, II). Ressaltando que também é ofertada na forma integrada, como deve ser no caso do PROEJA, para maiores de 18 anos de idade e que não tenham concluído o ensino médio na idade pertinente; levando-se em conta ainda que a EJA “deverá articular-se preferencialmente com a educação profissional [...]” (BRASIL, 1996, art. 37, § 3º).

A evasão reiteradamente emerge como problema que compromete resultados melhores em cursos PROEJA, sendo relacionado a esta questão a urgência de políticas de permanência e conclusão. Uma dessas preocupações, uma vez apontada a evasão no trabalho de Flores (2017), perpassa [também] pela preparação de professores para atuarem na modalidade (FLORES, 2017, p. 85), sugerindo a autora que o ensino oferecido pelos institutos federais, por ser mais exigente, será também mais “difícil”, conjecturando que a falta de um quadro docente sem a devida preparação para atuar junto ao público do PROEJA poderia concitar evasões.

Porém, nesta dissertação, não se pretende – e longe está das intensões do presente trabalho, assim como esteve do trabalho de Flores (2017) – sequer insinuar que a responsabilidade por evasões seja de responsabilidade dos professores e professoras, mesmo por que existem problemas outros, de ordem institucional e estrutural, oriundos da própria gestão pública, sobretudo quanto a investimentos, etc., como também questões de ordem social mais abrangentes e complexas, como a própria situação dos trabalhadores, exauridos pela labuta diária em busca do sustento, isto que muito contribui para evasões (somado a outras questões).

A evasão também poderá ser combatida para além de ajudas em dinheiro (apesar de também serem necessárias, como já discutido neste trabalho) e para além do enfrentamento da questão da preparação de professores (o que certamente [só] se faz sentir a longo prazo), como, por exemplo, ofertando transporte público de qualidade aos estudantes e, em especial, como no caso trabalhado por Oliveira e Ramos (2015), ministrando os cursos preferencialmente em escolas o mais próximo possível às residências dos estudantes e atendendo a demanda da comunidade.

No caso específico, e como exemplo, de um curso PROEJA FIC objeto da pesquisa de Oliveira e Ramos (2015), no Instituto Federal de Santa Catarina *campus* São Miguel do Oeste, a instituição ofertante optou, para duas turmas do curso de Técnicas de Agricultura Familiar (entre 2011 e 2014), por ministrar o curso em duas escolas de campo, próximas às comunidades onde a maioria dos matriculados morava e trabalhava, na zona rural do município, e ainda assim a gestão daquele município oferecia transporte gratuito, fator fundamental para se evitar a evasão em maiores percentuais (OLIVEIRA; RAMOS, 2015, p. 7 e 10).

Em retorno à análise de Uchoa para justificar as grandes chances de cursos PROEJA estarem sendo vistos como “inquilinos”, a análise do segundo princípio do programa, feita pelo autor, relativo à “inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos” (BRASIL, 2007², p. 37); Uchoa (2016) conclui que este não fora atendido naquele *campus* do Instituto Federal de Pernambuco “tendo em vista a não

constituição de uma identidade da modalidade EJA”, sobretudo pelo fato de que houvera somente uma “junção de vários fragmentos preexistentes para a constituição da EJA integrada à Educação Profissional”, incluindo uma não integração entre formação propedêutica e a técnica (UCHOA, 2016, p. 185)⁵⁴.

Podendo-se aqui concluir se tratar de um arranjo para atender a letra da lei, que obriga a Rede Federal a ofertar a modalidade, sem haver esforços no sentido de se estabelecer cursos desde o início pensados para o público da EJA, como se o PROEJA estivesse numa “esfera de transitoriedade, como uma ação que, apesar de estar na instituição, este não é seu lugar orgânico”, e por isso se constituiria o PROEJA como “um inquilino” (UCHOA, 2016, p. 188).

Em resumo, para um panorama geral referente à avaliação de Uchoa (2016) relativamente aos demais princípios do PROEJA estabelecidos no Documento Base:

- O terceiro princípio, “ampliação do direito à Educação Básica pela universalização do Ensino Médio” (BRASIL, 2007^{2ª}, p. 38):

atendido parcialmente, pois, apesar de a instituição contribuir com a ampliação do acesso à Educação Básica através do PROEJA, pouco houve contribuição para a elevação da escolaridade dos sujeitos ingressantes devido aos altos índices de evasão, reprovação e ao fato de muitos dos ingressantes no PROEJA já possuírem o Ensino Médio (UCHOA, 2016, p. 186).

- O quarto princípio, “compreensão do trabalho como princípio educativo” (BRASIL, 2007^{2ª}, p. 38): “não foi atendido, posto que houve uma ausência de compreensão conceitual e teórico-metodológica acerca do trabalho como princípio educativo, e da mesma forma acerca do currículo integrado” (UCHOA, 2016, p. 186).
- Quinto princípio, “a pesquisa como fundamento da formação” (BRASIL, 2007^{2ª}, p. 38):

não houve sua implementação, tendo em vista a escassa prática de pesquisa em sala de aula e a ausência de participação dos estudantes do PROEJA em atividades relacionadas à pesquisa na instituição (UCHOA, 2016, p. 186).
- E com relação ao sexto princípio, “consideração das questões geracionais, de gênero, de relações etnicorraciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais” (BRASIL, 2007^{2ª}, p. 38): de acordo com as análises de Uchoa, este fora

⁵⁴ Não é objetivo do presente trabalho confrontar resultados do curso PROEJA, em relação aos impactos de duas de suas dimensões (que no caso são a empregabilidade e a continuidade dos estudos), com os princípios do programa, constantes no Documento Base (2017^{2ª}, p. 37 e 38), mas sim oportunizar um panorama ao leitor relativamente a resultados de avaliações feitas por Uchoa (2016) e por outros(as) pesquisadores(as), fazendo-se como de importância salutar para a contextualização do PROEJA neste tópico 2.2.3 da presente dissertação, tratando da visão desses pesquisadores sobre a avaliação do PROEJA.

implementado parcialmente posto que, mesmo de forma pontual e esporádica ainda existiram discussões a respeito do tema diversidade em atividades dentro e fora da sala de aula e que relacionaram os estudantes do PROEJA (UCHOA, 2016, p. 187).

Em termos de estratégias que visem mobilizar e captar estudantes no perfil exato da EJA para as turmas do PROEJA, Oliveira e Ramos (2015, p. 6) trazem o caso do curso FIC em Técnicas de Agricultura Familiar, na modalidade PROEJA, implementado no *campus* São Miguel do Oeste do Instituto Federal de Santa Catarina (turma 2011 – 2014), onde primeiramente foram feitos levantamentos sobre demandas, em reuniões promovidas pela prefeitura da cidade São Miguel do Oeste, junto às comunidades de agricultores nas comunidades rurais. As reuniões originaram o mapa de demanda a partir do qual o curso específico fora desenvolvido, para o público demandante, embora curso do tipo FIC.

Oliveira e Ramos reforçam a “necessidade de se ofertar cursos em locais onde existe a demanda” (2015, p. 11), sobretudo quando a oferta estiver ligada diretamente à profissão dos estudantes (2015, p. 12). As autoras ressaltam a fala de um dos estudantes que participou da pesquisa, este que enalteceu o fato de se sentirem importantes por estudarem em um curso “feito para eles (Aluno 7)” (OLIVEIRA; RAMOS, 2015, p. 14), concluindo ser de muita importância a implantação de cursos voltados para as atividades profissionais, sempre que possível, dos estudantes, sobretudo considerando a demanda local.

Outra pesquisa que trabalhou o PROEJA foi a de Silva (2015), que traz recorte aproximadamente coincidente ao de Flores (2017) e de Oliveira e Ramos (2015), os anos de 2011 a 2014, tendo Silva (2015) avaliado o PROEJA enquanto política pública em educação no *campus* Açailândia do Instituto Federal do Maranhão.

Para Silva (2015) o PROEJA se constitui em grande desafio para a Rede Federal, sobretudo quanto aos aspectos inerentes à oferta regular de cursos, bem como em relação à

construção de um currículo integrado e com o princípio educativo em que sejam respeitadas todas as nuances e especificidades que a EJA coloca enquanto modalidade de ensino, exigindo novas posturas pedagógicas, bem como a construção de materiais e recursos didáticos (SILVA, 2015, p. 37752).

Silva (2015) corrobora com Flores (2017) e Uchoa (2016), no sentido da urgência de formação de professores, sobretudo porque, somado a currículos e materiais didáticos específicos, teria potencial para se evitar o que Piconez chama de “infantilização pedagógica, que infelizmente ainda se observa prevalecendo em muitas experiências com EJA” (2002 apud SILVA, 2015, p. 37753); em Costa (2015) a questão da *infantilização*, ou algo próximo a isso, pode ser vista na fala de um dos professores de um curso PROEJA FIC que foi entrevistado para a pesquisa, na qual o docente relatou que “no PROEJA FIC as provas têm que ser *light*, as

perguntas têm de ser mais objetivas e superficiais” (COSTA, 2015, p. 103), embora na mesma obra a informação de que o professor que fez o relato não concordasse com tal pensamento.

Ao mesmo tempo Flores (2017) afirma sobre o oposto: de que o ensino nos institutos federais possa ser muito “difícil”. Acredita-se deva haver equilíbrio e ajustamento das metodologias ao público da EJA, às suas peculiaridades.

Em Castro (2016) um importante achado sobre a questão da formação de professores (e que pode soar decepcionante), trata-se da experiência do CEFET de Goiás, que entre os anos de 2007 e 2008, fora polo da Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e a SETEC / MEC), ofertando o curso para professores da Rede Federal, estadual e municipal daquele estado que trabalhavam na EJA; o fato problematizado na pesquisa de Castro (2016) são os resultados em termos de número de docentes concludentes do curso: 31 professores da Rede Federal, e oriundos da Secretaria de Educação do estado de Goiás e da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, mas sendo apenas um único docente do *campus* Goiânia do Instituto Federal de Goiás (CASTRO, 2016, p. 255 e 256).

Ainda de 2008 a 2009 foram realizados curso do tipo FIC para os professores e gestores, e ainda aos servidores técnico-administrativos, sendo que

Também nessa Formação Continuada relativa ao PROEJA, foram poucos os servidores do IFG, *campus* Goiânia, que concluíram o curso. De um total de 29 pessoas, uma professora efetiva, uma professora substituta e 7 servidores técnico-administrativos, desta instituição, concluíram o referido curso (IFG/Pró-Reitoria de Extensão, 2010). (CASTRO, 2016, p. 256)

Castro (2016) aponta que um dos fatores que certamente desmotivam docentes para tais capacitações para a EJA / PROEJA seja o interesse, não em especializações, mas em cursos *stricto sensu*. Mas a autora admite ainda que

[...] verifica-se que o pouco interesse da comunidade por esse público se dá em função de um possível comprometimento com a qualidade do ensino da Instituição, afinal, são estudantes com dificuldades de aprendizagem e que não têm uma “base”, o que dificultaria a consolidação de um “centro de excelência”, [...]. Por isso, nem mesmo um curso de formação continuada, que demandaria um tempo menor, mas que cumpriria o papel de capacitar os servidores para esta modalidade de educação, se efetivou. (CASTRO, 2016, p. 257)

Por outro lado, sabe-se que a formação de professores e gestores é uma urgência, pois primeiramente contribui para uma afirmação da identidade do PROEJA, não como passageiro, ou “inquilino”, mas como política pública educacional, nacional e estratégica; havendo também pesquisas que descobriram haver grande interesse por parte de professores em participarem de

cursos de formação continuada e especializações em EJA / PROEJA, como o trabalho de Silva (2011) e de Carvalho (2011)⁵⁵, referenciados por Soares (2016).

Inclusive em sua pesquisa sobre formação docente no âmbito do PROEJA, Soares (2016) ressalta que naquele grupo de professores entrevistados (um estudo de caso que se contrapõe ao alarme soado por Castro (2016) quando apontou pouco interesse de professores por cursos FIC para o PROEJA) há consciência relativa à necessidade de preparação para se trabalhar com qualidade junto a jovens e adultos, desde que não seja uma “formação aligeirada” ou como “iniciativas esporádicas” (SOARES, 2016, p. 110 e 147), sobretudo para os professores que não possuem formação específica para a docência, como é o caso dos professores das disciplinas técnicas nos cursos do PROEJA, quando passam – sobretudo estes – a se fiarem no jogo dos acertos, erros e tentativas, cada qual tentando superar os desafios na sala de aula (SOARES, 2016, p. 121).

Apesar do sinal amarelo sobre interesse de professores por cursos para o PROEJA, a pesquisa de Castro (2016), que avaliou o PROEJA no Instituto Federal *campus* Goiânia, uma vez apresentando resultado do questionário respondido pelos estudantes do curso, apresenta uma boa avaliação por parte dos mesmos, pois para 28,5% dos estudantes “destacou o fato de os professores serem qualificados e comprometidos com Projeto Pedagógico do Curso” (CASTRO, 2016, p. 230).

Para Pinto (2016) a ausência de preparação de docentes para atuarem no PROEJA, sobretudo e em especial para que compreendam melhor as demandas da EJA, e sobre o perfil do curso, etc., e para que se sensibilizem para enfrentarem problemas que só os estudantes-trabalhadores vivenciam, poderá acarretar, inclusive, na falta de um material didático pensado para o público do programa. Pinto também traz à luz do debate a atuação diferenciada em relação aos estudantes da EJA, mostrada pelo distanciamento em relação aos demais estudantes da instituição, como se houvesse um “tipo ideal” (2016, p. 209) de estudante que os professores preferissem atender (alunos dos cursos integrados matutinos, por exemplo, jovens na idade regular, comparados aos alunos do PROEJA, aqueles preferidos em relação a estes).

Arrematando a questão do PROEJA colocado na instância do que seja passageiro, Castro (2016), traz em seus achados de pesquisa a sugestão relativa à necessidade de haver na

⁵⁵ Refere-se, respectivamente, aos trabalhos: SILVA, A. P. M.. **O curso de especialização no município de Sousa – PB: desafios e possibilidades na formação de educadores de EJA.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, p. 114. CARVALHO, J. R.. **História de vida de professores de língua portuguesa do PROEJA no IFPA.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, p. 153.

instituição, uma coordenação específica para o PROEJA, como “local de referência para os alunos” (CASTRO, 2016, p. 230).

Em relação à evasão, Silva (2015), uma vez dando voz aos discentes do PROEJA, ressaltou os fatores externos como mais determinantes para as evasões do que os fatores internos, sendo o primeiro destes “fatores externos” a dificuldade quanto a transporte público, seguindo da segurança pública. Os fatores internos elencados pela pesquisa de Silva (2015) são relativos a uma carência de acompanhamento dos estudantes por parte da instituição, mas também aqueles, conforme Pinto (2016, p. 212), relativos à “infraestrutura, qualificação docente e material didático” específicos para o PROEJA.

Pinto (2016), em sua pesquisa, faz menção aos aspectos (ou fatores) internos e externos, mas quando trata da complexidade relativa ao aprendizado dos estudantes do PROEJA, com especial relevância dos aspectos externos ao programa, que se trata das condições objetivas dos alunos trabalhadores, estes que muitas vezes se vêm frente ao cansaço extremo após um dia de trabalho, sendo que depois das aulas ainda terão que cuidar – sobretudo no casos das mulheres, mais que dos homens – dos afazeres domésticos e de assuntos familiares.

Tendo ouvido também o corpo docente e direção do *campus*, Silva (2015) registra no seu trabalho que essa mesma preocupação para com o acompanhamento dos estudantes é vista como relevante pelos servidores, tendo em vista ser possível, com monitoramentos, saber motivações reais para as faltas às aulas e desistências, o que possibilitaria um agir pontual e mais efetivo.

Outra intervenção que Silva (2015) credits como necessária, vista após a avaliação que fizera do curso PROEJA do Instituto Federal do Maranhão *campus* Açailândia, trata-se da formação pedagógica para além de uma preparação de professores, pois “não há uma teoria educacional que seja norteadora das ações” (SILVA, 2015, p. 37763), disso resultando uma fragilidade do programa naquele instituto (e certamente em outros), qual seja: a falta de diretrizes para o alcance da chamada *formação integral* pretendida pelo PROEJA (relativamente à pretensão de superar a dicotomia entre educação profissional e educação propedêutica, ou entre trabalho e estudo), pois a integração curricular ainda carecendo de discussões, etc..

Em relação a essas faltas de diretrizes, Uchoa ressalta haver uma

clara cisão entre, de um lado, uma formação técnica, atendida de forma prioritária pela instituição [Instituto Federal de Pernambuco *campus* Petrolina], e, do outro lado, uma formação propedêutica, entendida como apêndice à formação técnica (2016, p. 186)

Podendo existir o contrário em outros cursos, ou em outras instituições que implementam o PROEJA, ou seja, prioridade ao ensino propedêutico em detrimento à formação profissional, e, desta forma, não se atingindo a pretendida integração, ficando somente na *junção de vários fragmentos* a partir da qual se mantém separadas a formação profissional da formação geral.

Silva (2015) encontrou em sua pesquisa o fato de que, de modo geral, os professores

partem de metodologias que são aplicadas aos adolescentes nas turmas de ensino médio integrado do turno diurno, tentando aproximar a prática idealizada de uma realidade divergente do contexto escolar, pois os jovens e adultos trabalhadores estão imersos em condições sociais e escolares que não se assemelham às outras realidades dos outros segmentos dos discentes. (SILVA, 2015, p. 37763)

Trata-se do *jogo de acertos, erros e tentativas*, que corresponde ao termo “formado avulso”, usado por Flores (2017), esclarecido por um dos estudantes que respondeu à entrevista da pesquisadora, como sendo “formado de qualquer jeito, [...] o professor joga o conhecimento do jeito dele, quem pegar, pegou” (2017, p. 88); em Costa (2015) também uma conclusão relativa à questão da preparação docente, pois segundo a autora a “formação continuada oferecida aos docentes para atuação nas turmas [...] foi insuficiente para uma prática pedagógica situada, que responda aos interesses e necessidades dos alunos trabalhadores” (COSTA, 2015, p. 114).

Apesar da ponderação anterior, Costa (2015), que pesquisou sobre elevação da escolaridade e sobre qualificação profissional, na qual investigou contribuições de cursos PROEJA FIC no *campus* Tucuruí do Instituto Federal do Pará⁵⁶, traz, dentre outras conclusões, a de que a oferta dos cursos foi fator determinante para que os alunos, uma vez retornando à escola, tivessem a oportunidade de elevar sua escolaridade, sobretudo porque a instituição reservou para os egressos de um dos cursos vagas no técnico de nível médio em Agrimensura, também em PROEJA (COSTA, 2015, p. 114 e 115), o que se constitui em importante política.

No trabalho de Costa (2015), outra conclusão da autora se refere à inserção no mercado de trabalho, sendo, neste caso, os esforços do curso PROEJA FIC insuficientes para melhorar a

⁵⁶ Os cursos objetos da pesquisa de Costa, na modalidade PROEJA FIC, foram os de Auxiliar de Topografia, Auxiliar Técnico de Laboratório de Análise, Pedreiro de Acabamento, Auxiliar de Topografia, Agente de Tratamento de Água, Manutenção de Computadores, Auxiliar de Controle de Endemias, e Auxiliar de Piscicultura, sendo que a pesquisadora entrevistou 8 ex-alunos do PROEJA FIC de Auxiliar de Topografia, à época matriculados ainda no *campus* Tucuruí, no curso técnico de nível médio de Técnico em Agrimensura. Os cursos se encaixam nas demandas locais da região de Tucuruí, estado do Pará, tendo em vista que no município se encontra a maior usina hidrelétrica genuinamente brasileira, sendo a quarta maior do mundo (2015, p. 21). Os cursos em referência objetivavam a conclusão do Ensino Fundamental, do 5º ao 8º ano (sob responsabilidade da Rede Municipal), bem como capacitar profissionalmente (COSTA, 2015, p. 76).

empregabilidade dos seus concludentes, tendo em vista que no município de Tucuruí – PA, a área de formação exige no mínimo a certificação técnica de nível médio (COSTA, 2015, p. 98), e que as vagas reservadas aos concludentes do curso FIC não atenderam a todos os concludentes, uma vez que somente uma turma fora ofertada, para o curso de Técnico em Agrimensura, atendendo somente aos egressos do curso PROEJA FIC de Auxiliar de Topografia. (COSTA, 2015, p. 115)⁵⁷.

Pinto (2016) também verificou em sua pesquisa, avaliando os impactos do PROEJA, que os cursos ainda deixam a desejar quanto à inserção no mercado de trabalho, pois parece haver no empresariado local um tipo de preconceito (2016, p. 235) para com os egressos do programa, preferindo candidatos mais jovens, recém formados e “sem vícios de trabalho” (PINTO, 2016, p. 223), o que exige das instituições uma intervenção pontual, no sentido de promover o PROEJA e garantir igualdade de condições nas seleções para empregos.

Costa (2015), como outros(as) pesquisadores(as), descobre a evasão escolar como dado preocupante, tendo em vista que apenas 48,9% dos estudantes concluíram o curso (112 dos 229 matriculados nos cursos PROEJA FIC pesquisado); mas a autora concluiu que neste caso os números são relativamente bons⁵⁸, pois

Quase metade de todos os alunos que se inscreveram nos 9 cursos ofertados alcançou a certificação final e progressivamente a elevação de sua escolaridade. Isso é um dado significativo uma vez que a evasão nas turmas de EJA, de modo geral no país, é algo alarmante e preocupante. (COSTA, 2015, p. 87).

Castro traz à reflexão o termo “segunda evasão” (2016, p. 184), preocupante mais ainda por se tratar daquela em que o estudante, agora no caso da EJA também trabalhadores, retornam à escola e precisam novamente se afastar dos estudos; dentre os principais motivos estão a incompatibilidade entre horários de trabalho e do curso e a consequente dificuldades em acompanhar os estudos exigidos (pela falta de tempo) pelo curso, ou ainda as necessidades para com os afazeres domésticos.

Avaliações importantes, a seu tempo, mostrando os impactos positivos do PROEJA na vida de estudantes-trabalhadores, são trazidas por Oliveira e Ramos (2015), autoras que

⁵⁷ Foram 112 concludentes, em 9 cursos, sendo que foram reservadas 17 vagas no curso de nível médio Técnico em Agrimensura, para os egressos de apenas um único curso PROEJA FIC, o de Auxiliar de Topografia (COSTA, 2015, p. 115).

⁵⁸ Dado importante da pesquisa de Oliveira e Ramos se trata do fato de que 65% do total nas duas turmas do curso concluíram-no, ou seja, 39 dos 60 matriculados (2015, p. 7). Flores traz o seguinte dado: 53% dos alunos ingressantes deixaram o curso, ainda no primeiro módulo, nas oito turmas analisadas na pesquisa (2017, p. 86). No caso estudado por Pinto (2016), “dos 200 alunos ingressantes de 2008 a 2012, dos cursos de Alimentação Escolar, Eletromecânica e Meio Ambiente, **apenas 10,5%**, ou 21 alunos, conseguiram concluir o curso receber seus certificados, [...], na maioria dos casos por abandono (PINTO, 2016, p. 214, grifo nosso).

evidenciaram, com base nas falas de estudantes que entrevistaram, grande satisfação destes com o programa, em especial ao “perceber que o curso tinha sido criado para atender as especificidades deles” (OLIVEIRA; RAMOS, 2015, p. 5); e ainda que em muitos estudantes nasceram desejos de continuarem os estudos.

Avaliações positivas também foram documentadas por Pinto (2016), cujos sujeitos da sua pesquisa afirmaram que haviam conseguido emprego formal, com “carteira assinada” (2016, p. 226), embora não na área de formação proporcionada pelo curso PROEJA (PINTO, 2016, p. 228), bem como os egressos entrevistados avaliaram bem o curso, em especial pelo fato de ter proporcionado certificação de ensino médio, o que, ainda em Pinto, seria importante para que pudessem dali em diante “estimular seus filhos” (2016, p. 228).

A pesquisa de Oliveira e Ramos (2015) verificou, por meio da avaliação que fizeram do PROEJA, que este satisfaz as expectativas dos estudantes, pois estes afirmavam ao final terem desenvolvido habilidades profissionais na área em que já trabalhavam, bem como em relação à autoestima dos mesmos, que **tiveram restaurados os valores da cidadania**. Concluindo as autoras que o curso de PROEJA-FIC no Instituto Federal de Santa Catarina, alcançara impactos positivos, tanto na qualificação profissional (potencial econômico) quanto em relação a impactos sociais “de um valor incalculável” (OLIVEIRA; RAMOS, 2015, p. 16).

Em relação a propostas de intervenção advindas do âmbito acadêmico, Flores (2017, p. 87) estimula para que o PROEJA seja pautado em debates, nos moldes do que fora implementado no *campus* Santo Amaro, que formou comissão especial para discutir o futuro do curso PROEJA no Instituto Federal da Bahia; tais discussões potencializam o encontro de falhas, e a elaboração ou avaliações das estratégias, especialmente aquelas relativas à captação de jovens e adultos para voltarem à escola.

Silva (2015) evidenciou em sua pesquisa intervenção similar, no sentido da implantação de um fórum interno, que possa ser “catalizador das mudanças, mas especialmente indutor das discussões coletivas e da busca por novos caminhos” (SILVA, 2015, p. 37764) em relação ao PROEJA. Castro (2016) sobleva em sua pesquisa que houve uma aproximação do programa com o Fórum Goiano de EJA, buscando “parceria política e formativa” em relação a professores e ainda participações em pesquisas e discussões sobre o tema (CASTRO, 2016, p. 280).

Incluindo-se no tema, o trabalho de Castro (2016), tendo ouvido gestores daquele Instituto Federal, aponta que uma vez instalada coordenação específica para o PROEJA, e esta, promovendo reuniões que envolveram estudantes e professores, promoveu

[...] a constituição de uma práxis coletiva em relação ao curso, a ampliação da formação docente acerca da EJA e a aproximação de professores e alunos, fazendo com que estes últimos passassem a reconhecer a qualidade e a seriedade do curso ofertado (CASTRO, 2016, p. 230)

Dentre as conclusões da pesquisa de Castro (2016), que avaliou o PROEJA a partir do curso Técnico de Serviços de Alimentação (depois transformado em Técnico de Cozinha, no *campus* Goiânia do Instituto Federal de Goiás), a de que a implantação do curso em PROEJA permitiu formas de acesso mais condizentes com os estudantes da classe trabalhadora, sobretudo quando a instituição remodelou seu processo seletivo, aprimorando-o, por exemplo, no sentido de preenchimento de vagas por meio de chamadas públicas; a autora comentou o processo de seleção por meio de sorteios (também visto por Costa, 2015, p. 114) de vagas nos anos de 2006 a 2007; sorteios somados a inscrições gratuitas no processo de seleção, de início, foram vistos como democratização do acesso, mas logo em seguida revisto pela instituição, após verificação de que muitos sorteados simplesmente não se matriculavam, fazendo persistir o problema da baixa procura pelo curso (CASTRO, 2016, p. 244). A autora aponta ainda que estratégias tais como a melhor divulgação do curso, por meio de palestras, esclarecendo sobre o programa e sobre a formação em si junto ao público, são de grande valia.

No trabalho de Castro (2016) ainda concluindo, o registro de que os alunos avaliaram bem o curso, embora havendo ainda muitos limites e resistências

cuja nuance indicam a permanência de uma cultura institucional hegemônica que forjou historicamente a partir do pressuposto da dualidade estrutural da educação, determinando os lugares educacionais de acordo com as classes sociais, por meio da manutenção de tomadas de decisões de cunho pessoal e corporativista. Essa resistência negativa induz ao desenvolvimento de atitudes de discriminação e estranhamento em relação ao público da EJA. (CASTRO, 2016, p. 282)

Essas resistências acabam por, de acordo com Castro (2016), inibir a ampliação de cursos do PROEJA naquela instituição, e certamente nas demais instituições federais do país.

Em relação a esses limites elencados por Castro, estes passam pelo fato do programa (uma vez criado por decreto) possuir um caráter contraditório, pois se de um lado possibilita o acesso ao ensino de qualidade a estudantes trabalhadores, de outro lado se trata de um programa ainda “apêndice das políticas econômicas e como ação assistencialista e compensatória, acentuando o viés instrumental das políticas educacionais” (2016, p. 281).

Assim, em conclusão a este capítulo 2 da presente dissertação, a nota de que não há uniformidade nem continuidade nas avaliações do PROEJA enquanto política pública educacional, e especialmente que as análises de impactos, *ex post*, estão sendo feitas pela academia, ou mais ainda por tais, por meio de estudos de casos (embora também não

constantemente, como inclusive se demonstrou no tópico 1.4, apesar de ricos trabalhos; mesmo porque a academia pesquisa comumente fora de uma agenda nacional, havendo nos diversos trabalhos, sendo estudos de casos, a utilização, por exemplo, de metodologias, abordagens e objetivos diferentes entre cada pesquisa, o que dificilmente homogeneízam os resultados), e não oficialmente pela gestão pública. Coleta de dados sobre os impactos dos cursos PROEJA na vida sociolaboral dos egressos, bem como a divulgação dos dados de forma efetiva, deveriam ser feitas pela SETEC / MEC, gestora do PROEJA, conforme o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2017^{2a}, p. 61), mas estas autoridades não o fazem, declarando não possuir dados sobre o programa, algo que, inclusive, fora percebido e denunciado já por Flores (2017, p. 87).

A formação continuada de professores e gestores é diretriz plenamente explícita no Documento Base do PROEJA, obrigando a formação com no mínimo, “120 horas, com uma etapa prévia ao início de projeto de, no mínimo, 40 horas” (BRASIL, 2017^{2a}, p. 60), e ainda outras ações formativas, de seminários a pós-graduação.

Apoiado em Soares (2016), e corroborando com as propostas de Silva (2015), Castro (2016) e Flores (2017), sobre a criação de espaços de discussão como parte do PROEJA, a compreensão de que, tendo a escola o ser humano como centro – sendo a própria escola uma instituição social – com todas as complexidades, limitações e potenciais, a prática de ensino (em todas as instâncias e para quaisquer públicos) não se consubstancia como verdade absoluta em todos os casos, prestando esses fóruns como centros de formação de professores, pelo potencial de trocas de experiências entre professores, gestores e estudantes.

Uma nota final a mais se trata do fato de que os meios, métodos e ferramentas para as avaliações (contemplados pela avaliação para a gestão), sobretudo a coleta de dados, não priorizam os sujeitos do programa, focando sobremaneira em dados coletados antes ou durante o curso, por exemplo (e ainda assim lacunosos, ou às vezes nem sequer coletados ou/e não confiáveis); enquanto que se espera, com base no quadro teórico levantado, é que se tenha como ponto de partida [ou também se tenham] as pessoas usuárias daquela política – neste caso, o PROEJA –, dando-lhes voz. A busca formal [e mecânica] de dados não centra no *ex post*, justamente o espaço-tempo quando se concretizam ou não os impactos da política educacional. As ações avaliativas para a gestão, coletas e sistematizações de dados (às vezes a publicização), parecem advir só da necessidade de prestar contas, satisfazer exigências burocráticos, ficando-se nos controles, mesmo quando envoltos em programas tais como os de acompanhamento de egressos, cuja efetividade não se vê. Ou se incumbiu a academia pela parte qualitativa dessas necessárias análises e avaliações, quando na verdade a gestão pública poderia fazê-la também.

3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Esta pesquisa se trata de uma análise, um estudo de caso, a partir da qual se pretende saber dos impactos de duas dimensões do PROEJA na visão dos egressos(as) da primeira turma do IFPI *campus* Piripiri. Em revisão, uma análise com as seguintes peculiaridades:

- da *incompletude*, pois limitada a duas dimensões do PROEJA;
- de ser *provisória*, pela própria mutabilidade da vida, já que se busca o saber advindo diretamente de pessoas, e os efeitos daí decorrentes são amplos, fugazes, porém cumulativos, tendo em vista que os efeitos da educação trazem o potencial para se aprender sempre mais;
- da *busca mais pelo implícito*, ou seja, sobre se as perspectivas do PROEJA foram, de forma geral, alcançadas, ou melhor, se o “coração” ou “espírito da lei” foram atingidos;
- a peculiaridade de ser *integradora*, pois visa atrelar a política ao contexto; e
- da *não linearidade*, por ser qualitativa (trilha pelos resultados decorrentes das práticas).

E foram definidos como critério a *análise de impactos*; como tipos de indicadores, os *gerais*; e como padrões, aqueles *de natureza teórica*.

O método avaliativo traz em seu bojo a intenção de que seu uso [da análise dos impactos] possa servir à gestão pública relativamente ao programa, ou seja, pretende-se que possa ser base de *aprendizado organizacional* para a instituição, o IFPI; ou seja, um tipo de uso *conceitual* e para o *esclarecimento*.

Como um estudo de caso, aborda-se a presente análise qualitativamente; sendo o próprio estudo de caso considerado como ponto de partida ou elemento essencial das pesquisas qualitativas (GÜNTHER, 2006, p. 202 e 205).

3.1 Tipo e Método: pesquisas qualitativas e estudo de caso

A pesquisa qualitativa tem o pesquisador como o seu principal instrumento, que atua no “ambiente natural” (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 11); neste caso, no lugar onde os egressos vivem, trabalham e de onde olham e interpretam o mundo.

Assim, na pesquisa qualitativa, preferencialmente que se tenha o contato direto, ou podendo assim exigir (ainda sem esquecer que este pesquisador é também servidor do IFPI *campus* Piripiri, tendo inclusive ministrado aulas em outra turma do PROEJA na instituição).

Sendo ainda a pesquisa qualitativa aquela na qual os dados são predominantemente descritivos, ou seja, ricos em descrições e situações pessoais, requerendo esta [a pesquisa qualitativa] uma sensibilidade do pesquisador, no sentido de atentar para cada detalhe, por mais trivial que possa parecer nas falas (relativamente às entrevistas). Nesse caso o processo de coleta de dados foi tão importante quanto a captura e tabelamentos e análises em si (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 12). A sensibilidade foi posta à prova também quando se exigiu do pesquisador muita atenção ao que é significativo para cada egresso(a) entrevistado(a), no intuito de “capturar a expectativa dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 12).

Segundo Jannuzzi, os métodos qualitativos

São baseados no princípio da produção do conhecimento pela lógica indutiva, do particular para o geral, como as observações, **as entrevistas** e os grupos de discussão, compreendem técnicas pouco ou semiestruturadas, para investigar exploratoriamente problemas complexos, pressupondo proximidade do pesquisador com o objeto avaliado (JANNUZZI, 2011, p. 268, grifo nosso)

E o processo de análise requer organização, não se buscando comprovação de hipóteses, pois “as abstrações se formam ou se consolidam a partir de inspeções dos dados num processo de baixo para cima” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 13).

As pesquisas qualitativas podem assumir formas distintas⁵⁹, sendo o estudo de casos uma dessas formas – aqui definido para a pesquisa.

O estudo de caso visa entender melhor o particular (o PROEJA no *campus* Piripiri do IFPI) para se compreender algo maior, que vem a ser a política pública educacional e sua gestão. Resumir-se-á numa observação do mundo – o dos Proejianos –, descrevendo-o e o compreendendo qualitativamente. E na situação presente há de ser posto à vista se o programa ora analisado em seus impactos está ou não maduro o suficiente para uma avaliação.

Trata-se do que Jannuzzi (2011) coloca como “grau de avaliabilidade”. Essa avaliabilidade permite compreender se as relações com outros processos, se as relações com outras políticas ou com outros programas sociais estariam consolidadas o suficiente, e/ou, sobretudo, se seus impactos estariam potencialmente visíveis.

⁵⁹ “De maneira geral, a avaliação de políticas sociais usa métodos próprios da pesquisa social, notadamente a pesquisa de populações por amostragem, a análise de dados agregados (também chamados de contabilidade social), **análise de conteúdo** e observação participante (Freeman e Scherwood, 1970; Guttentag e Struening, 1975; Tripodi, 1971).” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 108, grifo nosso)

O presente trabalho defende que sim, que o PROEJA está em seu período de maturidade para ser avaliado (caso específico do IFPI *campus* Piripiri), haja vista, inclusive, um bom número de pesquisas já publicadas sobre o programa, do que se denota também a *maturidade acadêmica*.

Se não houvesse a devida maturidade, conforme Jannuzzi, a “avaliação teria minada a sua credibilidade” (2011, p. 257). A maturidade relativa ao grau de avaliabilidade diz respeito também ao ciclo de políticas públicas, pois, apesar de estar se avaliando aqui a primeira turma – ainda que fosse a primeira em toda a Rede Federal – estaria já no *ex post*, tendo em vista já ter sido implementada; embora não haja um momento de avaliação cabal das políticas (PARADA, 2006 apud JANNUZZI, 2011, p. 263), e poderia ser analisando impactos até mesmo de forma concomitante, o que não é o caso desta pesquisa. Há de se anotar ainda que no caso de avaliações concomitantes, estas terão natureza mais de auditorias que de avaliações formativas – estas o tipo que se propõe aqui –, voltada para aprimoramentos no programa.

Os casos são sempre similares, mas seu contexto e delimitação temporal e até geográfica o faz ser de interesse peculiar e de ordem singular; constitui-se em unidade dentro de um sistema maior, sendo que o interesse em tal caso (o PROEJA no IFPI *campus* Piripiri, turma 2013 do curso técnico em Administração) foi naquilo que possui de único. A escolha pelo estudo de caso será oportuna quando se precise estudar algo singular que tenha valor por si só, e capaz de colaborar na construção de um conhecimento sobre um todo (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

Conforme Lüdke e André (2012, p. 19 – 21), o estudo de caso possui as seguintes características:

- 1) visa à descoberta, com a certeza de que o conhecimento não se finda, não sendo algo acabado;
- 2) exigem a interpretação, sem esquecer o contexto;
- 3) precisam se utilizar de uma variedade de informações;
- 4) permite expor pontos de vista às vezes conflitantes, pois a realidade possui diferentes perspectivas;
- 5) precisa de linguagem mais simples, sendo a preocupação básica a transmissão direta e clara, preferencialmente em forma de relato.

No contexto do estudo de caso delimitado, a coleta e análise dos dados sobre um exemplo individual servirá para definir um fenômeno mais amplo (VOGT, 1993 apud GÜNTHER, 2006, p. 205), sendo possível que tais dados sejam quantitativos e/ou qualitativos.

Além disso, é concebível observar comportamentos no seu contexto natural, criar experimentos que utilizem o sujeito como seu próprio controle (CAMPBELL; STANLEY, 1963; IBRAHIM, 1979 apud GÜNTHER, 2006, p. 205) bem como realizar entrevistas, aplicar questionários, etc..

3.1.1 Justificativa do IFPI como estudo de caso

O IFPI se justificou, por sua vez, como eleito à pesquisa, por ser integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892 / 2008, possuindo assim inegável *relevância*. Com base em Pires (2016, p. 183), valendo para o IFPI, o caso em estudo traz consigo a *pertinência teórica*, pois tê-lo como caso possibilitou se alcançar os objetivos da pesquisa; o IFPI prova conter, como instituição, *qualidade intrínseca* para o caso, pois em praticamente 10 anos formou a terceira turma de técnico em Administração na modalidade PROEJA, possuindo, portanto, capacidade de mostrar quais os impactos de tal política educacional, em seus egressos e, por conseguinte, na comunidade e região. Muito embora, por outro lado e *a priori*, mostre que há dificuldades relativas à implantação e implementação do programa, pois mais turmas de PROEJA poderiam ter sido formadas no *campus* em pauta (analisando-se unicamente, e de forma genérica, a relação turmas-tempo dentro do conjunto de índices levantados na Plataforma Nilo Peçanha, por exemplo).

Oportunizou o IFPI a possibilidade de se *aprender com o caso*, pois o *campus* Piripiri contribuirá para os demais *campi* (no Piauí são 20, mais a Reitoria), tendo em vista também sua centralidade numa região de importância para o estado, possuindo relevância política e econômica, e, portanto, sendo *exemplar*, amplamente adaptado ao problema da pesquisa.

Advindos desse *campus* do IFPI foram visados para a entrevista, como universo populacional, 18 (dezoito) egressos(as) do curso técnico em Administração, turma formada em 2013, dos quais a amostra de 5 (cinco) egressos(as) foram entrevistados(as).

3.2 Instrumentos: pesquisa documental e entrevistas

Os instrumentos da pesquisa se iniciaram pela análise documental (registros dos egressos, para análise de desempenhos, etc., cedidos pelo IFPI, mediante solicitação prévia e termo de sigilo da parte do pesquisador), bem como análise de índices, seguido da análise dos indicadores referentes ao que é explícito no programa e em relação ao IFPI, tais como: índices de relação aluno-professor (RAP), esforço de curso em relação a inscritos por vaga, eficiência acadêmica (evasões, retenções, coeficientes de aproveitamento, etc.), e ainda as questões ligadas às condições geracionais, de gênero, e de relações etnicorraciais, para que o PROEJA

atenda categorias diversas e não apenas de trabalhadores(as), conforme consta nos princípios do programa. Tais indicadores foram obtidos por meio de pesquisas junto à Plataforma Nilo Peçanha (e outras plataformas) e quando nas análises documentais dos relatórios escolares cedidos pelo IFPI.

A análise foi feita também de forma a ter respeitado a etapa dos estudos bibliográficos, de âmbito teórico e nos moldes do exposto no presente trabalho, quando se apresentou as instruções de leituras de Quivy e Campenhoudt (2017) e de Libaneo (2006), momento da dissertação no qual se trouxe à dissertação *o que diz a academia sobre o PROEJA*. A escolha de obras para esta pesquisa se deu em acatamento aos critérios de estudos e escolha, de Quivy e Campenhoudt (2017, p. 51 – 53), dentre estes o princípio de começar pela pergunta básica, ou seja, a questão maior da pesquisa – impactos do PROEJA –, também o de evitar sobrecargas de leituras e, especialmente, selecionar autores que trazem dados e discussões, e aqueles que trazem abordagens diversificadas do tema.

Os dados advindos da pesquisa documental, por sua vez, muito contribuíram para as análises, especificamente aqueles relativas à legislação e outros documentos normativos do próprio IFPI (PDI, e o Plano Pedagógico do Curso, resoluções, etc.), e ainda e especialmente os históricos escolares dos egressos.

Mas em especial, os dados mais volumosos e ricos, e sistematizados, foram aqueles disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha, da Rede Federal.

A Plataforma Nilo Peçanha

[...] é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo, e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). (SETEC/MEC, 2020, Apresentação)

O próprio PNE fala em indicadores para a avaliação da educação, estando entre tais o perfil do alunado e aqueles sobre o número de professores em relação ao número de estudantes, até mesmo os índices da gestão (BRASIL, 2014, art. 11, § 1º).

Será então, dentre outras, a Plataforma Nilo Peçanha a congregar dados importantes sobre todos os cursos da Rede Federal, de cada estado brasileiro, mas atualmente apresenta somente aqueles relativos aos anos 2017 e 2018 (anos-base), período em que dados do curso objeto da presente pesquisa não se encontram publicados, mas que puderam, assim mesmo, fomentar um olhar sobre o PROEJA na instituição de forma geral.

Sobre o instrumento técnico–metodológico referente à pesquisa documental, com base em Appolinário (2006), dirigiram-se ao levantamento e análise de documentos, que foram obtidos junto ao próprio IFPI (estratégia de campo), este que cedeu, por meio da Secretaria de Controle Escolar do *campus* Piripiri, especificamente para a pesquisa deste mestrado, mediante comprometimento do pesquisador em os manter em sigilo, os registros de notas, médias e coeficientes de aproveitamento dos egressos, para efeito de análise de seus desempenhos ao longo do curso, que foram de muita importância, sobretudo para um panorama quantitativo em relação, por exemplo, à comparação entre números de matrículas, de desistências e evasões, de reprovados e aqueles dos concluintes (egressos).

As entrevistas

A entrevista, conforme Malheiros (2011, p. 196) tem sido uma das técnicas mais utilizadas para coletar dados em quase todas as ciências humanas e sociais, sendo, inclusive, um processo ao qual as pessoas estariam familiarizadas; muito embora haja a ponderação de que as entrevistas científicas devam ser exigentes quanto ao rigor e ao planejamento.

Para Poupart “as entrevistas constituem porta de acesso às realidades sociais”; mas pondera o autor que tais “realidades sociais não se deixam facilmente apreender” (2016, p. 215), devendo o pesquisador atentar para certos princípios, tais como o da importância de obter a colaboração do(s) entrevistado(s). Para isso admite ser possível negociações – o que nem sempre garante que não haja reticências por parte desses entrevistados, que muitas vezes transparecem sinais de impaciência e relutância (POUPART, 2016, p. 230).

Muito importante também será a confiança a ser construída entre as partes, levando o entrevistado(a) a tomar iniciativa e se envolver. Nesse quesito se acredita que as entrevistas são instrumentos cabíveis, pois, sendo o pesquisador funcionário-docente da instituição onde os entrevistados-egressos cursaram o PROEJA, um nível de confiança se sustentou de modo a fazer fluir as falas com sinceridade e a profundidade de que se precisava.

Conforme Quivy e Campenhoudt (2017, p. 191), na entrevista os interlocutores exprimem suas percepções, suas interpretações e experiências, facilitado pelas perguntas abertas do pesquisador, este que precisa, por outro lado, evitar que a interação se afaste do objeto de investigação, pois o conteúdo será objeto de análise sistemática.

A estrutura da entrevista

Desta forma, a entrevista implementada na presente pesquisa foi de dois tipos, em único momento: uma parte **diretiva**, ou seja, com questões de múltipla escolha (que, inclusive foram deixada com cada egresso(a) antes, quando do primeiro agendamento e encontro, para que com eles fossem deixadas as duas vias do TCLE), e a segunda parte **não diretiva**, aberta e na qual o pesquisador deixou cada entrevistado-egresso livre para falar sobre os 6 (seis) temas específicos, a partir dos quais puderam se pronunciar sobre temas tais como: o percurso ao longo do curso, desafios e aprendizados; sobre como o Proeja “entrou” na vida de cada egresso(a); quanto aos impactos positivos do curso na empregabilidade. E com relação aos estudos, se o PROEJA trouxe incentivos a continuar estudando; e ainda oportunidade para os egressos falarem sobre suas expectativas à época do curso, se estas foram satisfeitas, por exemplo, após terem se formado em técnico em Administração pelo IFPI.

As entrevistas diretivas não são inteiramente abertas (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2017, p. 192), pois o pesquisador segue perguntas-guia, relativamente abertas mas cujas opções estão no formulário da entrevista (respostas prováveis, um tipo de múltipla escolha cuja indagação, porém, pode ser feita diretamente pelo entrevistador) e cujas respostas são imprescindíveis para a investigação. Neste caso o roteiro funcionará como um questionário (MALHEIROS, 2011, p. 196), com a diferença, neste caso, de que será o pesquisador a indagar, e, com base nas opções constantes para cada pergunta, marca ele próprio a resposta dada pelo entrevistado-egresso – mas nesse caso, tendo em vista que aos egressos entrevistados(as) o formulário foi deixado antes, o pesquisador apenas conferia as respostas, inclusive preenchendo algumas questões que às vezes eram deixadas em branco por algum egresso (cujo preenchimento gerava dúvida no mesmo, que deixava para responder na presença do pesquisado, no dia da entrevista), o que se tornava mais um momento de busca de respostas nas sublinhas das falas dos egressos(as).

A entrevista diretiva foi composta de perguntas simples, comuns e diretas, visando atender a necessidade de se traçar perfil dos egressos, e levando em consideração o contexto social e econômico (ver apêndice A, questões 1 a 21).

Para a parte diretiva, o pesquisador teve às mãos, impresso e padronizado, o formulário a partir do qual se fizeram as perguntas ao entrevistado-egresso, contendo perguntas e opções, estas que foram apontadas pelo próprio pesquisador, tão logo as respondiam cada egresso.

Em outros termos, a primeira parte da entrevista foi, então, estruturada, segundo Severino (2007, p. 125), pois foram questões direcionadas, mas sem a impessoalidade de um questionário.

Portanto, a solução de entrevista diretiva no primeiro momento (e uma conferência das respostas junto ao egresso entrevistado, no início do segundo encontro), e uma continuação, no segundo encontro, agora com as perguntas abertas – ou “temas” – que foram gravadas, fez-se importante para que fosse respeitado o princípio da confiança (POUPART, 2016, p. 232), deixando os entrevistados-egressos mais à vontade. A parte não diretiva continha seis questões (apêndice A, questões 22 a 27).

A segunda parte da entrevista, sem roteiro mas com temas, foi aquela na qual o pesquisador não teve às mãos formulário propriamente dito, com “perguntas preestabelecidas, como no inquérito ou questionário, mas sim **uma lista de tópicos** precisos relativos ao tema estudado” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2017, p. 193, grifo nosso).

Aspectos importantes da entrevista, com base em Thiollent (1980 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2012) são:

- a interação: deve-se gerar um clima de estímulo e de aceitação mútua, para que as informações fluam, de forma notável e autêntica;
- o fato de poderem permitir tratamento de assuntos de natureza pessoal, às vezes até íntimas: nesse caso a ética da pesquisa (sobretudo o sigilo e anonimato) deve prevalecer, requerendo cuidados para não ultrapassar a linha entre o que se queira aprender e o lado íntimo de cada pessoa;
- a liberdade de percurso: mesmo quando a entrevista estiver estruturada, a interação, uma vez prevalecendo, pode percorrer as trilhas das opiniões, percepções e até sentimentos dos entrevistados;
- e de proporcionar atenção flutuante: neste caso, para além de palavras, há uma gama de gestos, entonações e expressões que podem igualmente informar, e, para tanto, a atenção flutuante se deve fazer presente, gerando anotações especiais.

E todos esses itens foram devidamente respeitados pelo pesquisador, comportando-se este, quando nas entrevistas, na perspectiva “compreensiva”, nos moldes do ensinado por Kaufmann (2013) para quem as entrevistas não poderão ser meramente procedimentos técnicos.

O pesquisador, então, na perspectiva compreensiva de implementação das entrevistas, deixou de lado as formalidades extremas (tanto na entrevista em si como na análise de seus conteúdos), estando ele mesmo [o pesquisador] e de alguma forma – até mesmo por conhecer o IFPI, e por ser também docente de cursos PROEJA, e morar na cidade de Piripiri –

“ativamente envolvido nas questões, para provocar o envolvimento do entrevistado” (KAUFMANN, 2013, p. 40), muito embora sempre em alerta quanto à ética.

Nesse tocante, essa *participação ativa*, com conhecimento de causa, da parte do pesquisador – mas com ética, zelo e transparência – possibilitou que cada egresso entrevistado estivesse à vontade para conversar; inclusive foram instigados a buscarem na lembrança aspectos do curso, situações e desafios, e as sentimentalidades da época (pois, afinal, haviam se passado já quase sete anos da conclusão do curso).

Procedimentos da entrevista

Primeiramente, registre-se como de suma importância que as entrevistas foram realizadas em período anterior às medidas que tornaram obrigatório o distanciamento e o isolamento social em virtude da pandemia de COVID-19. Na cidade de Piripiri – Piauí, o primeiro documento da autoridade municipal data de 17 de março, ou seja, o Decreto nº 1.679, que instituiu, com base em decretos federais e estaduais, e das indicações da Organização Mundial de Saúde, as medidas temporárias a serem adotadas para o enfrentamento das emergências de saúde decorrentes da COVID-19.

Porém, o Comitê Local de Enfrentamento da Pandemia de COVID-19 só foi instituído em 31/03/2020, pela Portaria nº 6/20200 (e as entrevistas foram realizadas entre 11 e 20 de março); sendo que as medidas só tomaram rigor maior por meio do Decreto nº 1.683 de 1º de abril de 2020, que prorrogou o decreto anterior e adotou maiores controles quanto a isolamento social contra a pandemia de COVID-19⁶⁰.

Inclusive, a imprevisível situação mundial decorrente da pandemia de COVID-19, forçou pela alteração do projeto de pesquisa que resultou na presente dissertação. O projeto de pesquisa fora adaptado, porém, sem prejuízo para os estudos – por se tratar de uma análise de impactos *na visão de egressos*.

A adaptação se deu no sentido de manter as entrevistas com os egressos(as) da primeira turma (formada em 2013) do PROEJA do IFPI *campus* Piripiri, prescindindo da segunda turma (formada em 2015), como originalmente definido, pois as condições para um convite para encontro presencial seriam inoportunas, ou até antiético. Observa-se que a terceira turma formada na instituição não estava contemplada no projeto de pesquisa inicial, pelos motivos expostos no subcapítulo 2.2.1 do presente trabalho.

⁶⁰ Documentos disponíveis em: <http://www.piripiri.pi.gov.br/site/>. Acesso em: 23 jun. 2020

Conseqüentemente, as entrevistas que objetivaram o universo populacional de 18 (dezoito) egressos(as) da primeira do curso técnico em Administração na modalidade PROEJA, do IFPI *campus* Piripiri (2011 – 2013) foram implementadas, alcançando-se uma amostra de cinco egressos(as), estes que aceitaram o convite para participarem da pesquisa.

Inicialmente, destes 18 egressos se conseguiu contato telefônico com 12, sendo que quatro egressos(as) não aceitaram participar⁶¹, mesmo depois de explicações sobre a importância da pesquisa, sobre como seria feita, etc.. Havia de ser respeitado a questão convite/interesse, dando liberdade a quem assim quisesse ou não participar da pesquisa, como de fato aconteceu.

Para dois egresso(as), dentre aqueles(as) que não aceitaram de pronto, chegou a ser entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), para que pudessem ler o documento que resumia o tipo de pesquisa, objetivos, etc., bem como garantia o sigilo e procedimentos éticos da parte do pesquisador.

O TCLE pode ser visto no apêndice B, e retrata o compromisso da presente pesquisa com a ética, o sigilo, a privacidade e bem-estar de cada egresso(a). O TCLE fora aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, após aperfeiçoamentos conforme legislações que tratam da ética em pesquisas com seres humanos.

Ainda em relação àqueles 12 egressos(as) com os quais se teve contato telefônico, três deles estavam morando em outro estado (em São Paulo), o que inviabilizava a participação destes(as), tendo em vista a não previsão e/ou adaptação do material (formulário e roteiro de entrevista) para as situações de entrevistas telefônicas ou por outro meio; nem seria justificável, sobretudo por não haver meta exata quanto a um número mínimo de entrevistas.

Dos seis egressos os quais não se contactou por telefone, de dois se conseguiu referências para a busca em seus endereços de trabalho, por meio de um egresso(a) entrevistado que cedeu tais informações. O mesmo egresso(a), inclusive, informou os contatos telefônicos atualizados dos iniciais 12 (doze) egressos(as), o que de fato fora de importância salutar, tendo em vista que a lista de dados repassada pelo IFPI estava desatualizada.

Porém, em relação aos dois egressos dos quais só se possuía as referências de trabalho, preferiu-se não os/as procurar diretamente em seu local de trabalho, por ser considerado pela

⁶¹ As ligações foram feitas em horário comercial, sendo que em alguns casos foi necessário mais de uma ligação, pois houveram aqueles que pediram tempo para pensar, após o que decidiram, quando se entrou em contato pela segunda ou terceira vez; àqueles egressos(as) que não aceitaram participar da entrevista, ligamos uma segunda vez, uma semana após o primeiro contato, para saber se haviam, por exemplo, mudado de ideia, mas a resposta fora a negativa. Não se insistiu um terceiro contato, pelo compromisso para com a ética em pesquisa.

pesquisa uma busca invasiva. Também invasivo foi considerado a busca em redes sociais, que seria opção a mais na busca por dados atualizados dos egressos(as).

Desta forma, as entrevistas se deram satisfatoriamente com 5 (cinco) egressos, identificados(as) como EG01, EG02, EG03, EG04 e EG05, para que se mantivesse o sigilo.

Desta forma, as entrevistas foram agendadas, bem como dado a cada um/uma o direito de escolherem o horário e o local onde se daria a entrevista. Dos cinco egressos, somente um(a) preferiu ir ao IFPI para a entrevista, e os(as) demais preferiram locais tais como suas residências (2 egresso/as) ou local de trabalho (2 egressos/as).

Dois agendamentos, porém, foram feitos, para cada entrevista: o primeiro para a entrega e explicação do TCLE; e o segundo agendamento para a entrevista em si, que só aconteceria caso cada egresso(a) estivesse plenamente consciente dos objetivos da pesquisa, sua justificativa e se estivessem compreendendo os termos do sigilo, etc., constantes no documento lhes dado previamente, para que tivessem tempo para ler e tirar dúvidas com o entrevistador e/ou com terceiros.

Com vistas à praticidade e maior eficiência dos trabalhos, no primeiro agendamento e encontro com cada egresso(a), junto com o TCLE em duas vias foi também entregue o formulário para que respondessem às questões da parte diretiva, relativamente ao seu perfil socioeconômico e cultural, que eram devolvidos quando no segundo encontro.

Ao iniciar as entrevistas era sempre feito uma revisão do TCLE, explicando detalhes da pesquisa e, sobretudo, o fato de que seria a mesma gravada em equipamento de gravação de voz (gravador), e que o conteúdo seria transcrito.

As entrevistas, conforme cronograma, aconteceram nas seguintes datas, em 2020: 11 de março, 16 de março, 17 de março, 19 de março, e 20 de março.

No que diz respeito às transcrições, estas procederam com muito rigor, no sentido de que fossem a representação fiel da fala de cada egresso(a), tal como expuseram conteúdos no modo original, bem como fora transcrita a forma como pronunciaram, o que requereu, inclusive, da parte do pesquisador, adendos e notas em colchetes ao longo dos textos, referenciando as falas e fazendo menções que seriam importantes para a posterior análise dos conteúdos.

As transcrições, somadas às respostas advindas da parte do formulário com questões estruturadas, constituem-se na base de dados a partir dos quais acontecem as análises qualitativas, e que por sua vez, juntadas às informações advindas da pesquisa documental, consubstanciaram-se no *corpus* para as análises dos impactos do PROEJA, que foram feitas com base na análise de conteúdo, no caso dos textos referentes às transcrições.

3.3 Análise dos dados: análise de conteúdos

Cada egresso entrevistado(a) foi elemento-chave, “capaz precisamente de informar não só sobre as suas próprias práticas e maneiras de pensar, mas também [...] sobre os diversos componentes de sua sociedade” (POUPART, 2016, p. 222). A entrevista então, especificamente em seu segundo “momento”, o não diretivo, legitimou a pesquisa qualitativa, pois foi capaz de coletar informações “sobre as estruturas e o funcionamento de um grupo, uma instituição, ou, mais globalmente, uma formação social determinada” (POUPART, 2016, p. 222); sendo ainda – e servindo de mais uma justificativa – eficaz por ser método que trouxe à tona as impressões, vivências e as perspectivas dos atores (que nesta pesquisa são os egressos do PROEJA), tendo sido o papel do pesquisador o de “facilitar, por suas atitudes e suas intervenções, a livre expressão dos pontos de vista” (POUPART, 2016, p. 225).

Por isso se trata de uma análise que transfere a ênfase, do entendimento da elaboração e decisões com base [só] em leis e regulamentos, metas e números, para critérios e dimensões que estão além do que diz explicitamente a política, mas sim o que está implícito, o “espírito da lei”, que pode ser visto pelo impacto na vida das pessoas que foram o público do programa.

Deu-se voz ao que os usuários – os egressos –, na prática, fizeram com aquilo que a política pública [PROEJA] lhes deu e oportunizou; pois falaram, na entrevista, sobre como construíram / reconstruíram a política. Por isso se diz que os resultados, para uma análise desta monta, fogem ao controle linear, comum e quantitativo.

Nesse sentido, pretendeu-se conhecer em maior profundidade o *habitus* desses egressos do IFPI, de forma a compreender os elementos que amparam a construção dos sentidos conferidos ao ensino técnico integrado ao médio para jovens e adultos, o PROEJA, e como essa modalidade é conformada aos seus projetos de estudo e trabalho, isto é, como se insere em sua história de vida.

Assim, visando alcançar os segundo e terceiro objetivos específicos da pesquisa, as falas dos entrevistados(as) foram transcritas, e a análise feita com auxílio de duas grelhas de análise dos conteúdos (inseridas no presente trabalho por meio de quadros, no capítulo 4), na qual as categorias encontradas nas entrevistas foram elencadas e ordenadas, comparadas e estudadas.

A parte diretiva da entrevista foi tratada por meio de quantificações simples, para visualizações em relação ao conjunto, o que foi realizado por meio da elaboração de seis quadros com dados para o perfil socioeconômico do grupo entrevistado, de cinco egressos(as).

O método de organização e análise dos dados, sendo por categorias e padrões, baseou-se na análise de conteúdos textuais (as transcrições das entrevistas), sendo os resultados

produtos da interpretação do pesquisador, que sistematizou as respostas a partir das categorias. Tal método é considerado difícil e trabalhoso (APPOLINÁRIO, 2006), pois há de se compreender criticamente o sentido intencionado ou manifesto nas respostas, buscando nas mesmas significados das mensagens “por detrás das palavras” (SEVERINO, 2007, p. 121).

Na perspectiva compreensiva proposta por Kaufmann (2013) a análise do conteúdo não se furtará a interpretar, pois junto ao material analisado estarão, de um lado, a interpretação como elemento decisivo (KAUFMANN, 2013, p. 40) e, do outro, como posto no presente trabalho, a análise que visa por lado a lado a política e o seu contexto, ou melhor: o programa e seu público-alvo no contexto em que vivem.

A análise de conteúdos se trata de um conjunto de técnicas de análise sistemática e objetiva dos conteúdos, cujo resultado final pode ser indicadores que possibilitam inferências relativas às mensagens (BARDIN, 2011).

Segundo Bardin, a análise de conteúdos “é muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (2011, p. 36). E dentre as opções para o tratamento e análise do *corpus* de dados (transcrições das entrevistas), a mesma autora indica a categorização, ou seja, a estruturação dos dados a partir de categorias.

Basicamente a análise de conteúdo é análise da comunicação, rigorosa o bastante para não perder a heterogeneidade de seu objeto, uma técnica das ciências humanas que trabalha, portanto, com a palavra (GONÇALVES, 2016), e que visa investigar fenômenos simbólicos, no âmbito quantitativo ou qualitativo (BARDIN, 2011).

Trata-se de uma apresentação das induções teóricas, que procurarão no caso concreto em estudo características que lhe sejam essenciais e que possam servir de generalizações, presumindo que possam ser aplicadas a outros casos similares (PIRES, 2016, p. 192). Tais generalizações, oriundas do estudo de caso, retêm um certo espírito crítico e uma série de explicações que servem muito bem para se compreender o que se passa alhures (PIRES, 2016, p. 193), em outros *campi* do IFPI, por exemplo.

A análise do conteúdo advindo das transcrições das entrevistas seguiu então as fases indicadas por Bardin (2011), quais sejam: pré-análise, exploração do material (das transcrições, no caso), e a interpretação.

A primeira fase foi composta da sequência: entrevistar, ouvir a gravação, transcrever, proceder a “leitura flutuante” (BARDIN, 2011).

A exploração se seguiu concomitantemente à leitura flutuante, a partir da qual foram sendo feitas as primeiras anotações, já sistematizando a análise, por meio da grelha de análise.

Na fase de exploração as categorias periféricas são identificadas, ordenadas e levadas à categoria central com a qual se relacionam, como será explicado a seguir.

As grelhas de análise de conteúdos

Será pelo estudo da grelha, dos intercruzamentos das categorias centrais com as categorias periféricas, que se compreende a totalidade do conteúdo, por meio da interpretação – terceira fase.

A interpretação possibilitou o entrelaçamento entre os achados da pesquisa documental e teórica com os conteúdos dos formulário (perfil dos egressos da amostra) e das entrevistas, buscando-se alcançar o objetivo geral da presente pesquisa – serão os diferentes “pontos de vista” convergindo-se para a formação de uma compreensão geral, ampla mas inteligível do complexo problema, que passa pela compreensão da unidade social (turma 2011–2013 do PROEJA no IFPI *campus* Piripiri, especificamente a partir dos egressos entrevistados) como um todo, mas nos seus próprios termos. Mas uma compreensão não esgotada por esta pesquisa.

As análises foram feitas com base também nos quadros de dados relativos à primeira parte da entrevista (*diretiva*), aquela cujas respostas subsidiaram um perfil socioeconômico da amostra, bem como com base nos índices disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha (apesar de não estarem incluído no *site* dados da turma em questão), tanto aqueles de ordem gerencial como aqueles relacionados ao perfil socioeconômico do PROEJA. Mas neste trabalho, em especial, contribuíram como elementos principais dessa *compreensão geral* a visão dos egressos(as) entrevistados(as), suas falas que muito foram valorizadas por esta pesquisa, ressaltadas em forma de citações no texto (capítulo 4).

Nas grelhas de análise, as categorias centrais relativamente à análise de conteúdo foram determinadas pelas dimensões do PROEJA definidas para a análise dos impactos do programa: a Empregabilidade e a Continuidade dos Estudos.

Segundo Bardin (2011), “a categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma apresentação simplificada dos dados brutos” (p. 149).

As categorias periféricas, que orbitam e ajudam a construir a sua respectiva categoria central (*empregabilidade e continuidade dos estudos*), foram eleitas e dispostas a partir de duas ações da pesquisa.

A primeira se refere a uma decisão própria da pesquisa, que de antemão listou algumas **consequências** de cada uma das categorias centrais (por exemplo, em relação à empregabilidade: “conseguiu emprego”, ou “promoção na empresa onde já trabalhava”, “abriu o próprio negócio”, etc.), ou ainda **motivantes para que a categoria central se consolidasse** na prática, como por exemplo, em relação à empregabilidade: “o curso motivou para o empreendedorismo”, etc..

E a segunda ação da pesquisa: elaboração de categorias periféricas a partir da leitura e análise (interpretação e leitura do contexto geral de cada egresso, para além de uma questão específica, pois toda a fala e nuances de cada entrevistado fora levada em conta) das transcrições, de cujos conteúdos se elaboravam categorias periféricas, ou do tipo *consequência* e diretamente ligada à sua respectiva categoria central, ou do tipo *motivante*, ou seja, que representasse o fato de que o PROEJA (ou também outros fatores de outras ordens, como financeiros, familiares, íntimos, etc.), durante e ainda depois ou atualmente, fosse atuante nos interesses de cada egresso(a), podendo os(as) motivar.

Por exemplo: em relação à categoria central *continuidade dos estudos*, uma categoria periférica do tipo consequência é “Sim, fiz curso de formação inicial ou continuada”; e do tipo motivante: “A minha atual situação financeira não me permite voltar/continuar os estudos”.

Nas duas grelhas de análises, então, houveram inserções de categorias periféricas prévias, quando de seus delineamentos, para um iniciar dos trabalhos de análises, bem como e especialmente inserções de categorias periféricas a partir das análises das transcrições, vindas das falas dos egressos (as), que foram tarjadas em cores – valorizando as lembranças, interesses, sentimentos, ambições e até as frustrações de cada um(a).

Eis o motivo de cada uma das grelhas possuir categorias periféricas sem que nenhum dos entrevistados(as) a apontasse nas suas falas. Em alguns casos ouve coincidências entre a listagem prévia do pesquisador e a “coleta” de categorias periféricas quando da leitura e análise das transcrições.

Todas as categorias periféricas foram deixadas, para efeito de consultas – ou para inspirações a outros pesquisadores –, mesmo porque se tivessem sido entrevistados mais egressos do mesmo curso (de outras turmas ou *campi*), certamente a lista dessas categorias teria sido mais extensa, pois, de falas de mais pessoas, adviriam outras consequências e outros motivantes, e até categorias periféricas de outras naturezas.

3.3.1 Categorias centrais da análise: empregabilidade e continuidade dos estudos

Uma das características essenciais da análise de conteúdo é a utilização de categorias, ou unidades elementares a partir das quais pode se extrair o sentido de um texto (GONÇALVES, 2016, p. 282); a análise categorial

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos. Entre as possibilidades de categorização encontra-se a investigação dos temas ou a análise temática (BARDIN, 2011 apud GONÇALVES, 2016, p. 282)

Assim, as categorias centrais definidas para a presente análise foram, inclusive, justificadas antes no presente trabalho (como duas dimensões do PROEJA), quando foram expostos argumentos relativos à definição, para a presente pesquisa, pelos padrões de natureza teórica.

As categorias centrais são justificáveis por serem as dimensões (mais do que só aspectos) dos impactos do programa em estudo, por possuírem importância salutar na busca daquela diminuição da dualidade trabalho manual e intelectual, e por serem, especialmente, relativos às dimensões diretamente ligadas à questão do desenvolvimento econômico e social (emprego e continuidade dos estudos), pontos que o PROEJA se propõe ser capaz de enfrentar.

A empregabilidade e a continuidade dos estudos dos egressos concedem à presente pesquisa a possibilidade de se enxergar um grau de coincidência dos resultados do curso PROEJA na vida dos egressos em relação ao que objetiva o próprio programa, que é o enfrentamento das mudanças no mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento social e econômico, a partir de uma formação integral do educando (BRASIL, 2007^{2ª}).

A categoria central empregabilidade é importante pois a preparação para o trabalho não pode ser desprezada – o trabalho é princípio educativo (BRASIL, 2007^{2ª}); desta forma, como o PROEJA impactou a vida profissional desses egressos é ponto relevante, para uma descoberta se o programa melhorou suas oportunidades de recolocação no mundo do trabalho (já que muitos que optam pelo curso estão desempregados), ou suas relações no emprego, crescimentos profissionais, ou até se empreenderam negócios próprios, inspirados pelo curso.

A questão da continuidade dos estudos, como segunda categoria central, faz-se oportuna pelo fato de que o PROEJA traz em si objetivos relativos ao rompimento da dicotomia trabalho-estudo, e, sendo assim, um dos aspectos importantes do programa é ser capaz de fomentar a continuidade das atividades intelectuais em seus egressos, o que se consubstancia quando tais egressos continuam estudando, seja em especializações técnicas, outros cursos técnicos ou de formação inicial e continuada – FIC, ou em cursos superiores.

4 IMPACTOS DO PROEJA NA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS E NA EMPREGABILIDADE, NA VISÃO DE EGRESSOS IFPI CAMPUS PIRIPIRI

O presente capítulo apresenta as análises feitas para que se alcancem os objetivos determinados para a pesquisa, conciliando os “pontos de vista” originários das fontes contribuintes da pesquisa (as análises documentais e do corpo legal do PROEJA, estudos bibliográficos de monta para um quadro teórico geral sobre educação, políticas públicas e avaliação do PROEJA, os dados e índices gerenciais e socioeconômicos para um perfil do programa, e da amostra de egressos entrevistados), mas em especial valorizando as vozes de cada egresso(a) que participou da pesquisa, sendo estes os contribuintes principais.

São análises para a compreensão de uma unidade social específica (os egressos) após ter sido impactada pelo programa aqui estudado; pois o que se espera das políticas públicas e dos programas é que impactem, de alguma forma, e positivamente – inicialmente seu público-alvo, quando assim estiver definido, e por conseguinte toda a sociedade.

Como parte introdutória do estudo de caso, a primeira parte do capítulo traz um breve contributo histórico e com base na legislação, sobre a criação dos Institutos Federais, quando estes formaram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e sobre a expansão desta, com foco na sua conseqüente interiorização em etapas, até a chegada de um *campus* do IFPI em Piripiri – Pi, caracterizando a este, em especial, como *locus* da presente pesquisa, por ser a instituição de formação dos egressos(as) entrevistados(as). Bem como, contextualizando, seguirão alguns dados da cidade de Piripiri e da região na qual está inserida, para melhor visualização de como atua o *campus* do presente estudo.

4.1 O PROEJA e os Institutos Federais

A organização *locus* deste trabalho – o IFPI, que faz parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – sendo do tipo formal, fora criada “deliberadamente para cumprir determinado objetivo mediante a coordenação de esforços coletivos” (SCHULTZ, 2016, p. 22), sendo ainda, tais organizações formais, conforme reforçam Blau e Scott (1970 apud SCHULTZ, 2016), “estabelecidas com o propósito explícito de conseguir certas finalidades”; finalidade esta que no caso do IFPI precisa ser entendida a partir de sua missão, que é a “educação de excelência” (PDI, 2014, p. 20), e ainda, e especialmente, outras, conforme se verá no presente

capítulo, sendo a sua função social a de contribuir para o desenvolvimento social, econômico e cultural.

A Rede Federal, instituída pela Lei nº 11.892 / 2008, é constituída pelas seguintes instituições, além dos Institutos Federais: Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, e de Minas Gerais – CEFET/MG, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008, art. 1º).

4.1.1 O Instituto Federal: da criação à chegada em Piripiri

Sendo o IFPI instituição centenária, definiu-se como marco limitante da pesquisa a expansão dos Institutos Federais, a partir da Lei nº 11.892 / 2008, fato a partir do qual se insere o *campus* de Piripiri.

A lei nº 11.892 / 2008 transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), em Institutos Federais, do que se poderia dizer que os Institutos não seriam, em essência, uma nova instituição, trazendo em si muito da identidade daqueles. Porém, o que aconteceu foi que os Institutos Federais foram estruturados a partir, não apenas dos CEFET's, mas de Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e vinculadas às Universidades Federais.

Então, legalmente, os Institutos Federais passam a possuir identidade própria, com natureza jurídica de autarquia, mesmo que até hoje ainda sejam às vezes chamados de CEFET's ou até mesmo ainda de “escolas técnicas federais”, de onde, primeiramente os CEFET's vieram, especificamente no caso do IFPI.

O certo é que cada instituição citada, uma dando espaço à próxima, veio daquelas Escolas de Aprendizes Artífices, e que, estágio após estágio, foram se moldando às novas demandas da sociedade.

Assim, o IFPI pode ser visto como resultado de adequações que o colocam frente ao desafio de ser redimensionado para atender aos desafios contemporâneos, e entre seus objetivos, além de educacionais e de formação, tratam de contribuir também para o desenvolvimento socioeconômico das regiões onde cada unidade esteja inserida.

Um dos principais desafios passa pelo que a SETEC / MEC, à época e por meio de documento que apresentava as concepções e diretrizes dos Institutos Federais⁶² (BRASIL,

⁶² Concepções e Diretrizes: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/normas-e-leis/concepcao-e-diretrizes-dos-institutos.pdf/view>.

2008^{2º}), colocou como uma das premissas que estes seriam como ferramentas para “a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo a irradiação de ações o desenvolvimento local e regional” (BRASIL, 2008^{2º}, p. 23); os Institutos Federais atuam “no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal” (BRASIL, 2008^{2º}, p. 24), isto sendo preceito fundamental da ação institucional.

A definição exata do que sejam os Institutos Federais advém da Lei de sua criação:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas, nos termos desta lei. (BRASIL, 2008)

A lei lhe conferiu o caráter *pluricurricular* pelo fato de poderem oferecer cursos que vão desde a formação inicial e continuada, ensino médio e técnico, desde cursos superiores e até cursos de nível de pós-graduação *stricto sensu*.

A sua estrutura organizacional se baseia em unidades integradas em cada estado da federação, caso único entre as instituições de ensino no Brasil, e, por isso, possuindo o caráter *multicampi*. Embora em alguns estados hajam mais de um Instituto Federal, como é o caso da Bahia, Goiás, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

A Lei também estabelece que, sendo os Institutos Federais autarquias, como já dito aqui, terão autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008, art. 1º). Exercendo tal autonomia, os Institutos Federais

[...] terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso de oferta de cursos a distância, a legislação específica (BRASIL, 2008, art. 2º, § 3º).

Ainda no âmbito de sua autonomia, os Institutos Federais, em relação à regulação, avaliação e supervisão da instituição e relativamente aos cursos superiores, serão equiparados às universidades federais (BRASIL, 2008, art. 2º, § 1º).

A administração de cada Instituto Federal terá como órgãos dirigentes superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior, sendo este de caráter consultivo e deliberativo, enquanto o primeiro possui caráter apenas consultivo (BRASIL, 2008, art. 10, § 2º e 3º).

As finalidades dos Institutos Federais:

I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

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

V – constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI – qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII – realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008, art. 6º)

E dentre os objetivos, elencam-se aqui, trazidos do artigo 7º da mesma lei, aqueles que diretamente se ligam ao PROEJA:

I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

[...]

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; (BRASIL, 2008, art. 7º, I, II e V)

Sendo importante salientar que a lei de criação dos Institutos Federais estabelece o percentual de 50% em relação às vagas ofertadas em cada exercício para garantir ao público do PROEJA oportunidades em cursos (BRASIL, 2008, art. 8º).

Desta forma, uma identidade para os Institutos Federais será aquela cuja dimensão simbólica passa pela oferta da educação técnica e científica, mas alicerçada na educação humanística, articulando educação superior, básica e profissional, cujas intenções, objetivos e resultados, por sua vez, firma os Institutos Federais como instituição que forma profissionais, mas não só, ou meramente, técnicos ou tecnólogos para o mercado, mas sim e sobretudo profissionais que sejam cidadãos que possam compreender a realidade e contribuir com o desenvolvimento da sociedade – a função social da Rede Federal.

Tal função social visa intervir nas realidades locais e regionais, pois

Os institutos Federais trazem em seu DNA elementos singulares para a definição indentitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade. (BRASIL, 2008^{2º}, p. 22)

Disso poderá se concluir que os Institutos Federais se incumbem em consolidar e fortalecer os arranjos produtivos locais, estes que

“São sistemas de produção enraizados no local graças a vantagens competitivas que a própria localidade proporciona, vantagens essas que em geral estão associadas à ação cooperada e à maior facilidade de aperfeiçoamento” (PINTO, 2016, p. 160).

Um arranjo produtivo poderá então ser visto como o conjunto de empresas, entidades de classe e/ou do terceiro setor, bem como órgãos públicos, que estejam interligados intencional e racionalmente, formando, então, um sistema econômico; mas, acima de tudo, interações e cooperações de ordem, inclusive, cultural; tal aglomerado poderá ser formado por membros que se articulam mas que nem sempre são similares, desde que haja um vínculo histórico e social que os façam interdependentes, agindo todos num espaço comum, geográfica e politicamente.

Os Institutos Federais, a julgar pelo dito da Lei, tem a finalidade capital de contribuir com os arranjos produtivos locais – *os Institutos Federais são verdadeiras incubadoras de políticas sociais* –, e desta premissa surge o PROEJA, como ação dos Institutos que tem o propósito de contribuir com o primeiro passo para uma contribuição efetiva, qual seja: a de enfrentar as desigualdades da escola que oferta ensino técnico para os pobres e trabalhadores em geral, e ensino humanístico e científico para os favorecidos economicamente. Assim, os Institutos Federais ofertam em território nacional cursos que funcionam por meio da implementação de modelo pedagógico e organizacional únicos, entrelaçando cultura, trabalho, ciência e tecnologia, democraticamente.

O seu modelo pedagógico e organizacional está norteado, no caso do IFPI, nos princípios filosóficos e teórico-metodológicos instituídos pelo seu PDI:

O IFPI tem como princípio a concepção de homem como ser complexo, histórico, que constrói a sociedade e é por ela construído. Esse homem, constituído como ser pensante, como ser que age, que constrói o mundo, relaciona-se diretamente com a natureza e com a matéria, com o outro em uma dimensão social, afetiva e comunitária e finalmente com ele mesmo, com sua interioridade. Esse homem constrói a cultura, acervo de significações, ao longo do tempo histórico, mediante um trabalho coletivo e solidário. A partir dessa concepção de homem, considera-se a educação a prática fundamental da espécie humana, tendo em vista a profundidade e a amplitude de sua influência na própria existência dos homens. Assim, a educação é a ferramenta de que o ser humano dispõe para orientar e reorientar a sua ação, a sua prática, tornando-se mediadora entre os benefícios do conhecimento e a sociedade. (IFPI, 2014, p. 48)

Em relação à missão do IFPI, em especial quando diz que buscará “promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais”, esta será posta em prática quando se

inicia pela exigida competência que cada instituto, em cada estado e, especificamente, cada *campus*, deverá mostrar no quesito “conhecer a região em que esteja inserido” (BRASIL, 2008^{2º}, p. 25), melhor conhecendo, assim, os anseios, potenciais e limitações da comunidade, sendo esta premissa que compromete a instituição com o desenvolvimento local e regional, pois estará associado a uma conduta articulada ao contexto em que esteja inserido, devendo inclusive considerar a

vocação produtiva de seu *lócus*; à busca de maior inserção da mão-de-obra qualificada neste mesmo espaço; à elevação do padrão do fazer de matriz local com o incremento de novos saberes, aspectos que deverão estar consubstanciados no monitoramento permanente do perfil socioeconômico político cultural de sua região de abrangência. (BRASIL, 2008^{2º}, p. 25)

Para alcançar e concretizar tais concepções, o Instituto Federal do Piauí instalou *campi* e polos avançados em regiões que contemplam todo o território do estado.

A Rede Federal, por isso mesmo, precisou se expandir, interiorizando-se inclusive, a partir do ano de 2005, ainda enquanto CEFET's, quando o MEC implementou planos que denominavam e organizavam tal expansão em fases: **Fase I**, entre 2005 a 2007; **Fase II**, entre 2007 a 2010; e a **Fase III**, de 2011 a 2014.

O *campus* de Piriipiri foi concebido e instalado na Fase II da expansão da Rede Federal, e, em relação ao arranjo produtivo local se insere na microrregião do Baixo Parnaíba piauiense:

Quadro 2 - *campi* do IFPI nos municípios contemplados na Fase II da expansão dos Institutos Federais, e a relação com as respectivas mesorregiões, microrregiões e os arranjos produtivos locais

Município	Mesorregião	Microrregião	Arranjos Produtivos Locais
Angical do Piauí	Centro-Norte Piauiense	Médio Parnaíba	Serviços
Corrente	Sudoeste Piauiense	Extremo Sul Piauiense	Agropecuária
Paulistana	Sudeste Piauiense	Alto Médio Canindé	Mineração
Piriipiri	Norte Piauiense	Baixo Parnaíba Piauiense	Confecção
São Raimundo Nonato	Sudoeste Piauiense	São Raimundo Nonato	Turismo
Uruçuí	Sudoeste Piauiense	Alto Parnaíba	Biodiesel / Soja

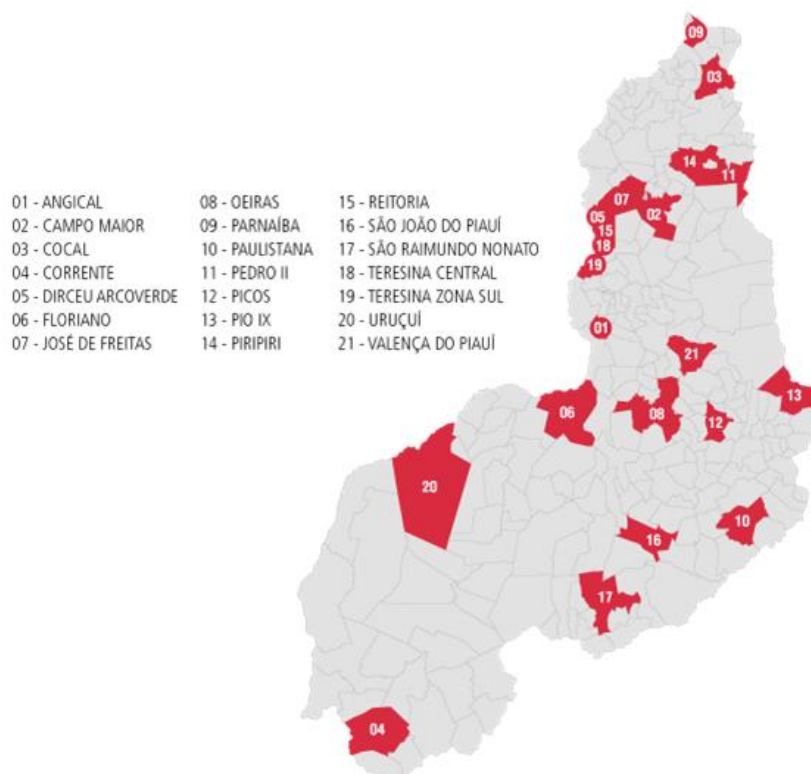
Fonte: MEC / SETEC (BRASIL, 2010, p. 39)

A atual estrutura do IFPI, com Reitoria e mais 20 *campi*, atendeu à política do Governo Federal em relação à expansão e à interiorização da Educação Profissional e Tecnológica pelo Brasil, e, conforme seu PDI 2015 – 2019, contribuiu

para a maior democratização do ensino público de qualidade, expresso na ampliação de oferta de vagas em todos os níveis de ensino e em ações para promoção do acesso, principalmente de uma parcela historicamente excluída da população (IFPI, 2014, p. 189).

Hoje o Instituto Federal do Piauí conta com a seguinte distribuição e estrutura:

Figura 2: distribuição da reitoria e *campi* do IFPI no estado



Fonte: IFPI, 2020

Tal expansão, democrática, por outro lado trouxe também desafios e necessidade de estratégias que “garantam não somente o acesso, mas também a permanência com o êxito, evitando assim a evasão e o fracasso escolar” (IFPI, 2014, p. 189).

No âmbito do *campus* Piripiri, além do desafio acima, deveria a nova unidade descentralizada de ensino contribuir para a minimização [ou erradicação] das limitações que a cidade e a região enfrentam, tais como levantados no Plano Político Pedagógico Institucional referente à unidade do IFPI em Piripiri (CEFET-PI/UNED PIRIPIRI, 2008):

- Mau aproveitamento dos recursos hídricos, incluindo poucos estudos para o melhor aproveitamento da água;

- Pouco investimento e formação profissional para aproveitar o turismo, bem como poucos acessos aos pontos turísticos;
- Existência de poucos centros tecnológicos;
- Escassez de mão-de-obra qualificada para atender às demandas de mercado;
- Investimento insuficientes na formação e desenvolvimento das políticas educacionais, nos municípios;
- Deficiência de pessoal qualificado para o acompanhamento na educação da população;
- Insuficiência e/ou deficiência de formação profissional especializada;
- Oferta reduzida e/ou deficiente de cursos de capacitação profissional; dentre outros.

Diante, então, das limitações colocadas, o IFPI *campus* Piripiri iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2010, incumbido de ajudar a cidade e a região, contribuindo científica, econômica e culturalmente.

Hoje o *campus* Piripiri pode ser tomado como referência em educação profissional em toda a região, a exemplo da Rede Federal como um todo, e certamente se iniciou um caminho rumo ao rompimento com a escola de modelo dual, para uma escola unitária, apesar de muitos problemas, limitações e demanda serem visíveis.

Estando situado na Região dos Cocais (região na qual está situado, formada de 41 municípios piauienses, do Maranhão e do Ceará) o IFPI *campus* Piripiri oferece cursos que vão de extensão a cursos de especialização (pós-graduação em Ensino da Matemática, por exemplo), cursos técnicos integrados ao ensino médio e concomitantes / subsequentes ao ensino médio (Administração, Informática e Vestuário), e cursos superiores de tecnologia em Designer de Moda, licenciatura em Matemática, e bacharelado em Administração; bem como o curso na modalidade PROEJA, técnico em Administração, estudado na presente pesquisa.

Influenciando toda uma importante região do estado, o *campus* Piripiri se faz como importante centro educacional, sendo o seu curso PROEJA único na cidade e adjacências.

O município é o 4^a maior do Piauí, e polo comercial e de serviços capaz de congrega uma população maior que o total de habitantes/moradores, que em 2018 era estimada em 63.694 habitantes (IBGE, 2019). Seu dinamismo social e econômico é comprovado pelo seu índice de desenvolvimento econômico (IDH), de 0,635 – observando-o sob o prisma de que o IDH do estado inteiro é de 0,646.

Ainda segundo o IBGE (2019), os dados sobre trabalho e rendimento indicam que o salário médio mensal dos trabalhadores formais (estimado, relativo a 2017) é de 1,7 salários mínimos. No que diz respeito a esse aspecto, em comparação com os outros municípios do estado, Piripiri ocupava no mesmo ano citado a posição 149 de 224 municípios e, dentro da microrregião do Baixo Parnaíba, a posição 14 dentre os 18 municípios. Quanto à proporção de pessoas ocupadas em relação à população total, esta era de apenas 11%, o que evidencia a questão da empregabilidade como elemento crítico da cidade, social e econômico, devido àqueles que buscam emprego e renda. Estando o PROEJA inserido no contexto da qualificação para o trabalho, tal informação corrobora a escolha dos impactos a serem analisados desta política pública.

Em relação à educação, Piripiri possuía, em 2010 (último censo), uma taxa de escolarização de 97,3% referente à faixa etária de 6 a 14 anos, mas apenas 2.695 matrículas (referente a 2018) no ensino médio (IBGE, 2019), ressaltando a importância relativa à segunda dimensão a ser estudada: a continuidade dos estudos.

Em relação aos arranjos produtivos locais, Piripiri em específico, e a região dos Cocais em geral, possui as seguintes potencialidades (CEFET-PI/UNED PIRIPIRI, 2008):

- Paisagens eco turísticas e turismo arqueológico, tais como: Parque Ecológico da Cachoeira do Urubu (no município de Esperantina – Pi), Parque Nacional de Sete Cidades (municípios de Brasileira e Piracuruca), Açude Caldeirão (em Piripiri), dentre outros;
- Presença de recursos minerais, bem como extrativismo. Exemplo: pedras de Opala, no município de Pedro II;
- Agroindústria de beneficiamento de produtos nobres da carnaúba e do babaçu, para exportação;
- Ovino e caprinocultura, plantio de arroz, milho e feijão;
- Pecuária de médio e grande porte;
- Apicultura e fruticultura;
- Comércio varejista diversificado;
- E, em especial, destaca-se o setor de confecções e vestuário, sendo o segundo maior polo industrial do Piauí, com aproximadamente (só em Piripiri) 90 fábricas de vestuário diversificadas, que confeccionam roupas masculinas, femininas, jeans, peças íntimas, etc..

Assim, o *campus* Piripiri fora instalado a partir do entendimento e relação entre potencialidades e limitações da região onde estaria inserido, de tal forma que pudesse a nova unidade de ensino descentralizada do IFPI levar em conta os critérios relativos aos arranjos produtivos locais, à importância do município para a região dos Cocais, bem como e especialmente, levar em conta os indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico da região, e ainda o potencial para parcerias visando enfrentamento e contribuição efetiva para os limitantes e para o aproveitamento do potencial da região (CEFET-PI/UNED PIRIPIRI, 2008).

4.1.2 O PROEJA no IFPI *campus* Piripiri

No *campus* Piripiri o único curso de PROEJA ofertado é o técnico em Administração, já tendo formado duas turmas (2013 e 2015), e mais uma terceira, em dezembro de 2019.

Particularidade importante é o fato de que dentre todos os *campi* da região centro-norte e norte do estado do Piauí (na qual o Instituto Federal possui, excetuando-se o *campus* Teresina Sul e Teresina Central, os *campi* de Angical, Campo Maior, Cocal, Pedro II e Parnaíba, e ainda o polo avançado de José de Freitas), referente ao eixo Gestão e Negócios, Piripiri é o único que oferta o técnico em Administração na modalidade PROEJA. Outros *campi*, como por exemplo o de Cocal, oferece o curso técnico em Fruticultura, cujas diferenciações não o colocaria em situação de comparações com o técnico em Administração, mesmo sendo ambos os cursos na modalidade PROEJA.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do IFPI, que definiu as diretrizes estratégicas para o período de 2015 a 2019, apresenta como meta a oferta anual regular, por *campus*, de no mínimo 50% das vagas para os cursos de nível técnico e PROEJA (PDI, 2014), sendo uma meta considerável, e que obedece ao disposto legal.

Apresentar-se-á a seguir um levantamento de dados relativos a índices publicados na Plataforma Nilo Peçanha, visando um perfil específico do curso PROEJA.

Para uma pesquisa na Plataforma Nilo Peçanha esta possui “filtros”, os quais o presente trabalho acionou para trazer à tona somente [ou preferencialmente] dados relativos a cursos técnicos integrados na modalidade PROEJA no Instituto Federal do Piauí. Desta forma, poder-se-á inferir, por meio das informações apresentadas, que os índices ora já processados são aqueles similares ou comparáveis ao que já acontecia em 2013, devendo apenas o leitor da presente dissertação ponderar que provavelmente melhorias foram implementadas, de 2013 a 2018 (último dos dois anos-base cujos dados estão compilados na Plataforma Nilo Peçanha).

Quadro 3 - Dados da Plataforma Nilo Peçanha referente aos cursos PROEJA no IFPI

Ano-base	Número de cursos ofertados	Vagas ofertadas	Igressantes	ConcluÍntes
2017	5	80	63	15
2018	7	63	58	9

Fonte: Elaborado pelo aultor, 2020

Na Plataforma, há a informação de que o *campus* Piriipiri ofertara em 2018 um curso, constando zero matrÍculas, ou seja, na prática não houve oferta ou formação de turma PROEJA no *campus* Piriipiri; em 2019, referente ao ano-base 2018, a Plataforma oferece filtro para que se pesquisem dados a partir do nome do curso⁶³.

Em relação ao atendimento percentual estabelecido na Lei nº 11.892 de dezembro de 2008 (que dita percentual de 50% em relação à oferta regular em cada período) a Plataforma apresenta os seguintes dados: em 2017 o IFPI atendeu ao percentual de 1,1% (um vírgula um por cento), e em 2018 atendeu a 0,8% (zero vírgula oito por cento)⁶⁴. Observação: dados relativos só à região Nordeste, especificamente o Instituto Federal do Piauí.

A informação de tais percentuais indicam que os pressupostos da presente pesquisa esteja se corporificando, quando vistos quantitativamente.

Em relação a “Inscritos por Vaga” (aba 5.2 da Plataforma), importante índice para a gestão educacional, publicou-se as seguintes informações: ano-base 2017: 1,53 inscritos por cada vaga ofertada; ano-base 2018: 1,04.

O índice inscritos por vaga se refere a todos os *campi* do IFPI, tendo em vista que a Plataforma não “filtra” por unidade de ensino para este índice específico.

Conforme informado pela Secretaria de Controle Escolar do *campus* Piriipiri, em relação à turma do PROEJA cujos egressos(as) são sujeitos da presente pesquisa, iniciada em 2011 e concluída em 2013, o índice de inscritos por vagas ofertadas foi de 1,2 (um vírgula dois), pois foram apenas 48 (quarenta e oito) inscrições para as 40 (quarenta) vagas ofertadas, estas que

⁶³ A consulta fora procedida a partir da filtragem: “nordeste”, “Piauí”, “todos os municípios”, “Organização acadêmica: Instituto Federal”, “Instituição: IFPI”, Modalidade do curso: presencial”, “Unidade de ensino: todos os *campi* e polos avançados”, “Tipo de curso: técnico”, “Tipo de oferta: PFROEJA – integrado”, “Turno: noite”, “eixo tecnológico: todos”. A Plataforma Nilo Peçanha disponibiliza o Guia de Referência Metodológica, que apresenta com rigor os detalhes envolvidos na composição das informações publicada. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1WLWTxdjNej448_VMVGsbC-wLMiT7r-9d/view. Acesso em: 20 out. 2020

⁶⁴ A Lei nº 11.892 / 2008, que instituiu a Rede Federal, criando os Institutos Federais, impôs a meta, no Art. 8º, para cada exercício, de 50% das vagas para atender o inciso I do Art. 7º, que trata de vagas para cursos técnicos integrados e para atender aos Jovens e Adultos.

foram todas preenchidas, com exatas 40 matrículas; mas só 45% (quarenta e cinco por cento) dos estudantes concluíram o curso.

A aba 5.3 da Plataforma apresenta dados relativos à Taxa de Evasão:

Quadro 4 - Taxa de Evasão na Plataforma Nilo Peçanha referente ao IFPI e PROEJA

Ano-base	Relativamente ao IFPI (geral)	Relativamente só ao PROEJA no IFPI	Todos os Institutos no Brasil (geral)
2017	25,40%	22,40%	23,30%
2018	26,70%	19,60%	18,60%

Fonte: Elaborado pelo aultor, 2020

O índice referente à Eficiência Acadêmica⁶⁵ leva em conta os percentuais relativos à conclusão *versus* evasão no ciclo, e a retenção no ciclo (“reprovações”), que na Plataforma são demonstrados, cada um, inclusive graficamente; em relação ao PROEJA e ao IFPI, comparando-se com o Brasil (à Rede Federal como um todo):

Quadro 5 - Eficiência Acadêmica na Plataforma Nilo Peçanha referente ao IFPI e PROEJA

Ano-base	Relativamente ao IFPI (geral)	Relativamente só ao PROEJA em toda a Rede Federal	Todos os Institutos no Brasil (geral)
2017	29,70%	30,40%	46,90%
2018	28,00%	30,50%	48,20%

Fonte: Elaborado pelo aultor, 2020

Em relação ao índice “Eficiência Acadêmica”, a Plataforma Nilo Peçanha não disponibiliza filtragem para se apurar dados específicos de cada *campus*, por isso o que se traz são os dados relativos ao PROEJA em toda a Rede Federal, e em relação ao IFPI, os percentuais relativos à eficiência acadêmica que envolve todos os cursos, modalidades, tipos de oferta, etc..

Outro importante índice é o de relação aluno-professor, ou o número de matriculados em relação ao quadro docente, ou RAP.

⁶⁵ Em relação à questão da eficiência acadêmica/escolar, um importante componente do índice será tratado do item 4.2 do presente trabalho, quando se apresentará uma análise sobre os coeficientes de aproveitamento específicos da turma cujos egresso(as) são sujeitos da presente pesquisa, advindos dos seus históricos escolares, para um perfil da turma.

Quadro 6 - Matrículas por Professor na Plataforma Nilo Peçanha

Ano-base	Relativamente ao IFPI (geral)	Relativamente só ao IFPI <i>campus</i> Piripiri	Todos os Institutos no Brasil (geral)
2017	20,72%	19,93%	21,61%
2018	23,12%	19,00%	23,70%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020

Na Plataforma Nilo Peçanha não houve como identificar o índice RAP por curso.

Em relação ao RAP, o Plano Nacional de Educação, em sua meta 11.11, instituiu, em relação aos cursos presenciais técnicos de nível médio na Rede Federal, o índice de 20 estudantes por professor (BRASIL, 2014).

Em relação ao número de turmas e de estudantes que completaram o curso, à luz de outros índices, o PROEJA no IFPI, de forma geral (conforme quadro 1), não esteve satisfatório; em relação ao *campus* Piripiri, *locus* da presente pesquisa, os resultados estão em conformidade com o pressuposto desta pesquisa. O *campus* Piripiri formou no PROEJA, técnico em Administração, um total de 40 (quarenta) Proejianos (como a si mesmos se chamam os egresso).

Porém, como será tratado à frente, com relação à análise sob o ângulo dos egressos(as) entrevistados(as), por outro lado, os resultados se mostram satisfatórios – mesmo porque uma análise como desenhado no presente trabalho levará em conta bem mais que quantitativos e índices percentuais, e sim o impacto do curso na vida de cada sujeito que por ele passou. Embora os índices sejam instrumental de monta sem os quais a gestão pública ficaria às cegas.

A Plataforma Nilo Peçanha, atendendo aos dispostos legais relativos ao acesso à informação, traz também dados compilados sobre cor/raça dos estudantes, renda familiar, sexo e faixa etária, entre outros. Na continuidade deste capítulo da presente dissertação encontrar-se-ão mais quadros e gráficos relativos a tais índices, da Rede Federal, do IFPI como um todo e, especificamente, quando for o caso, do *campus* Piripiri, para comparações e um perfil da amostra do PROEJA posta em tela pela pesquisa.

A seguir, um perfil da amostra da primeira turma, antecedido de breve perfil do curso em si, ofertado no IFPI *campus* Piripiri, conforme o atual Projeto Pedagógico do curso técnico em Administração de nível médio na forma integrada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de 2016.

4.2 Perfil do curso e dos entrevistados do PROEJA do IFPI *campus* Piripiri

Os PPC 's dos cursos PROEJA são elaborados em consonância com o Catálogo Nacional de Cursos, observando as peculiaridades do eixo tecnológico Gestão e Negócios, para o caso específico do curso técnico em Administração, bem como, e sobretudo, respeitando os ditames do corpo legal que rege a educação nacional, mas em especial aquelas legislações específicas do PROEJA, seguindo seus princípios norteadores e ainda aqueles referentes à educação profissional e tecnológica.

O PPC ora analisado traz como objetivo geral:

[...] oferecer a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores possibilitando o prosseguimento de estudos, bem como, formar profissionais-cidadãos, competentes, com conhecimentos técnicos, eticamente responsáveis e comprometidos com o bem estar da coletividade e que saibam associar a teoria à prática, fazendo uso das habilidades e atitudes compatíveis com a área de Gestão e Negócios (IFPI, 2016, p. 12).

Com base ainda no PPC (IFPI, 2016, p. 13 e 14), e em resumo, o perfil de formação do curso técnico em Administração na modalidade PROEJA se compõem dos seguintes conhecimentos, habilidades e atitudes:

- Atuar de forma criativa, ética, de forma consciente do impacto sócio ambiental e cultural de sua atividade;
- Executa funções de apoio administrativo: protocolo e arquivo, confecção e expedição de documentos administrativos e controle de estoques, etc.;
- Operar sistemas de informações gerenciais de pessoal e material;
- Utilizar ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais;
- Atuar de forma empreendedora, inclusive sendo capaz de gerir seu próprio negócio ou de terceiros, atuando nas empresas públicas e privadas dos diversos setores da economia.
- Capaz de se adaptar a novas condições de ocupação e dar prosseguimento aos estudos;
- Liderar, facilitando o trabalho em equipe;
- Conhecer mais de uma língua, a informática, a sociedade, cultura geral, de forma a desenvolver sólida formação técnico-humanística.

Em relação ao perfil da amostra, cujos egressos são os sujeitos da pesquisa, este atende ao objetivo específico primeiro do presente trabalho: o de traçar o perfil levando em consideração o contexto social e econômico, e também seus desempenhos ao longo do curso.

E para a formatação desse perfil da amostra da turma, foram buscados dados na Plataforma Nilo Peçanha, analisados alguns destes no item 4.1.2 do presente trabalho, quando se puseram à tela índices gerais da gestão escolar (embora, na medida do possível, alguns fossem específicos do IFPI).

Tanto os dados da Plataforma como aqueles advindos de documentos se perfazem como informações secundárias, sendo que as entrevistas com os egressos se consubstanciam como primários, cruciais para a natureza qualitativa da pesquisa.

Importante frisar neste ponto que, no item 4.1.2 do presente trabalho, dados da Plataforma Nilo Peçanha foram analisados e compilados, em quadros e comentários, para trazer à tona índices gerenciais que formam um painel por meio do qual o gestor público poderá balizar sua atuação, e elaborar ações; já os dados trazidos a partir daqui, sendo também índices gerenciais oficiais, são informações para um perfil dos egressos participantes da pesquisa (amostra), trazendo à tona uma ideia geral do perfil da turma (universo), e do PROEJA dentro do IFPI, um perfil de caráter socioeconômico e cultural, e não apenas “gerencial”.

Para iniciar, os desempenhos escolares de todos os 18 (dezoito) egressos formados na primeira turma do PROEJA do IFPI *campus* Piripiri, conforme os históricos cedidos pela Secretaria de Controle Acadêmico. A turma demonstrou aproveitamento acima da média, pois enquanto a nota média mínima para aproveitamento (para “aprovação”) em cada componente curricular é de 7 (sete), a turma traz uma média dos coeficientes de rendimentos de 8,31 (oito vírgula trinta e um), com somente dois concludentes com médias menores que 8 (7,85 e outro com 7,93). Tais resultados, embora locais, estão em harmonia com os índices de rendimento acadêmico mostrados no Quadro 5, pois os estudantes do PROEJA apresentam índices de 30,40% (2017) e 30,50% (2018), à frente dos mesmos índices relativos aos estudantes do IFPI de forma geral (embora a eficiência acadêmica do PROEJA seja menor em relação àquela de todos os Institutos Federais do Brasil).

O coeficiente de rendimento é importante dado para a análise do índice de eficiência acadêmica, acompanhado do nível de evasão, e de retenção no período; representa a média das médias finais em cada componente curricular, estes que no curso técnico de Administração na modalidade PROEJA totalizam 34 (trinta e quatro), sendo ofertadas entre 9 e 10 disciplinas em cada módulo, conforme quadro a seguir:

Quadro 7 - disciplinas ofertadas na turma 2011 - 2013, organizadas por áreas conforme histórico escolar dos egressos

ÁREAS	DISCIPLINAS	Períodos Letivos (módulo e respectiva carga-horária)					
		Mód. I	Mód. II	Mód. III	Mód. IV	Mód. V	Mód. VI
Linguagem (540h)	1 Língua Portuguesa	60	60	60	60	45	45
	2 Inglês	45	30	30			
	3 Espanhol						45
	4 Arte	30					
	5 Educação Física	30					
Matemática (330h)	6 Matemática	60	60	60	60	45	45
Ciências da Natureza (360h)	7 Biologia			30	30	30	
	8 Física	60	60	60			
	9 Química				30	30	30
Ciências Humanas (330h)	10 História		30	45	45		
	11 Geografia			45	45	30	
	12 Filosofia						30
	13 Sociologia	60					
Gestão e Negócios (840h)	14 Administração Geral	60					
	15 Informática Básica	30					
	16 Contabilidade Geral		45				
	17 Direito Administrativo		45				
	18 Matemática Financeira		45				
	19 Orientação Educacional		15				
	20 Comunicação Empresarial			45			
	21 Estatística			30			
	22 Economia e Mercados				45		
	23 Legislação Trabalhista e Prev.				45		
	24 Legislação Tributária e Fiscal				45		
	25 Administração de Rec. Humanos					45	
	26 Empreendedorismo					30	
	27 Gestão de Materiais e Prod.					45	
	28 Gestão Financeira					30	
	29 Gestão Organ. e Métodos					45	
	30 Administração de Vendas						45
	31 Elaboração de Projetos						30
32 Gestão de Marketing						30	
33 Informática aplicada à Adm.						45	
34 Telemarketing e Venda Pessoal						45	

Fonte: Elaborado pelo autor (2020), conforme dados dos Históricos Escolares cedidos pelo IFPI

Embora não seja objetivo do presente trabalho estudar alterações e atualização nos Projetos Pedagógicos do curso PROEJA do *campus* Piripiri, para comparações, etc., faz-se importante ressaltar que à época se contemplou de forma expressiva os estudos da Língua Portuguesa e da Matemática, pois o PPC atual do mesmo curso PROEJA no referido *campus* traz na sua matriz curricular 180h/aulas para a Língua Portuguesa e também para a Matemática (IFPI, 2016, p. 16), enquanto que na turma 2011–2013 foram ministradas, para cada uma das disciplinas, o total de 330h/aulas ao final dos 6 módulos. A carga-horária referente à área de Gestão e Negócios continuou a mesma, ou seja, 840h/aula, com alterações somente em disciplinas.

Em relação à cor/raça dos estudantes, de como estes se autodeclararam, o quadro abaixo retrata a questão, relativamente aos anos-base 2017 e 2018:

Quadro 8 - Dados de cor/raça dos estudantes na Plataforma Nilo Peçanha referente ao IFPI e PROEJA

Âmbito nacional, toda a Rede Federal				Âmbito do IFPI e do <i>campus</i> Piripiri (ref. só ao PROEJA)			
	Cor/Raça	Anos-base			Cor/Raça	Anos-base	
		2017	2018			2017	2018
Toda a Rede Federal (geral, todos os cursos)	Não declarado	41,50%	0,00%	somente o IFPI (geral)	Não declarado	33,61%	0,00%
	Parda	27,36%	49,08%		Parda	45,85%	67,94%
	Branca	24,04%	36,96%		Branca	9,95%	15,44%
	Preta	5,83%	11,01%		Preta	9,05%	14,21%
	Amarela	0,91%	2,14%		Amarela	1,29%	1,95%
	Indígena	0,36%	0,81%		Indígena	0,25%	0,45%
Toda a Rede Federal só os cursos PROEJA	Não declarado	28,32%	0,00%	IFPI, só PROEJA	Não declarado	25,87%	0,00%
	Parda	36,66%	51,77%		Parda	46,27%	58,62%
	Branca	21,05%	28,27%		Branca	8,96%	13,79%
	Preta	11,45%	16,59%		Preta	16,92%	25,29%
	Amarela	1,42%	1,52%		Amarela	1,98%	2,30%
	Indígena	1,10%	1,85%		Indígena	0,00%	0,00%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020

Em relação ao quadro 8, este apresenta os dados com relação ao número de matrículas de toda a Rede Federal, do ano-base 2017, que totalizaram 1.031.798 (um milhão, trinta e uma mil e setecentos e noventa e oito) matrículas; e do ano-base de 2018, que totalizaram 964.593 (novecentos e sessenta e quatro mil, quinhentas e noventa e três) matrículas⁶⁶.

Nas unidades educacionais da Rede Federal, as informações para um perfil socioeconômico são coletadas diretamente dos estudantes, quando da matrícula, de forma geral, ou ao longo do curso, quando a instituição solicita das turmas que procedam complementações ou preenchimento para atualizações cadastrais.

Porém, faz-se necessário relatar que o *campus* Piripiri, em relação à turma do PROEJA 2011 – 2013, conforme informado pela Secretaria de Controle Acadêmico do *campus*, não possui tabulados os dados constantes em formulários de perfil socioeconômico dos matriculados daquela turma; informando ainda a mesma secretaria que nem todos os matriculados(as) na ocasião (e nem a posterior) chegaram a prestar informações em tal formulário. Não se tem informação se o fato continuou noutras turmas, mas tão somente registra-se o que informado em relação, especificamente, à turma 2011 – 2013.

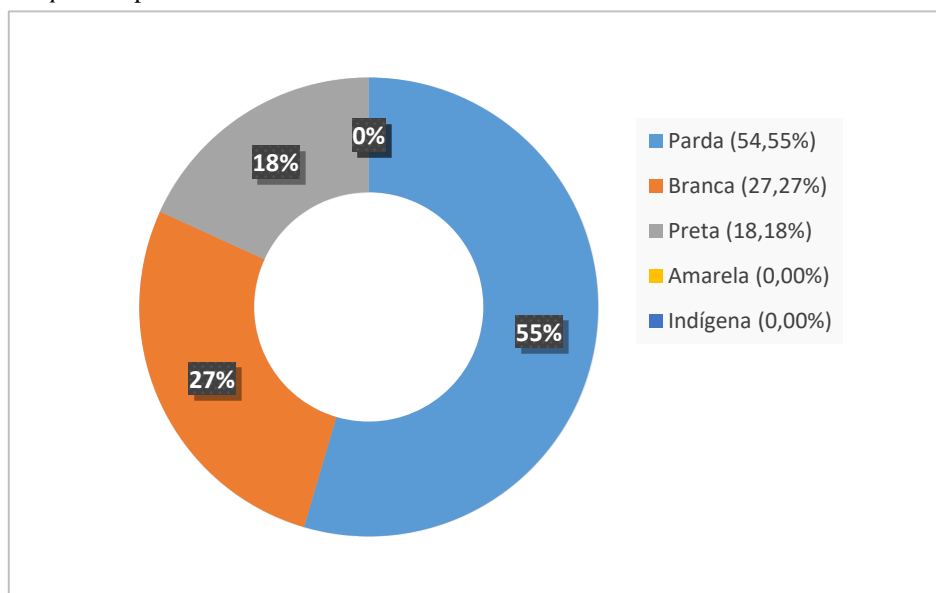
⁶⁶ A busca dos dados, compilados no quadro 8, fora feita acionando os seguintes filtros: “curso presencial”, “curso técnico”, “tipo de oferta: PROEJA - integrado”, “turno: noite”, “todos os eixos” e “todos os cursos”.

Desta forma, em relação a um perfil socioeconômico mais completo, ter-se-á dificuldade para as necessidades do presente trabalho, **pois só restarão os dados advindos dos egressos(as) que foram entrevistados(as)**, embora valorosíssimos. Assim, o perfil que se faz será o da amostra da primeira turma.

Porém, a Plataforma Nilo Peçanha traz informações sobre cor/raça relativamente à turma do PROEJA do *campus* Piripiri formada em 2019, como se verá no Gráfico 2, de valor para um perfil dos estudantes do PROEJA no *campus* em estudo.

Em relação aos estudantes do PROEJA no *campus* Piripiri, a Plataforma Nilo Peçanha traz dados relativos aos 27 estudantes matriculados na 3ª turma (2017 – 2019)⁶⁷ do técnico integrado em Administração:

Gráfico 2: Dados de cor/raça dos estudantes do PROEJA (3ª turma, 2017 – 2019) do IFPI *campus* Piripiri



Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados da Plataforma Nilo Peçanha, da SETEC / MEC, 2020

Observe-se também, ainda conforme o quadro 8, que para a coleta de dados relativamente à cor/raça, parece ter havido alteração no formulário de coleta, pois no ano-base 2018 não conta percentual algum no item “Não declarado”; desta forma – caso tenha sido este o motivo de não haver nenhuma resposta na qual o(a) estudante não declare cor/raça – altera-se completamente (dificultando inclusive comentários a respeito de como os estudantes se

⁶⁷ Apesar de iniciar com 27 estudantes matriculados, apenas 23 (vinte e três) destes iniciaram as aulas em 2017. A terceira turma em questão (de 2017 – 2019) não fora contemplada pela presente pesquisa por motivo inclusive apoiado em Lessard e Carpentier (2016), relativamente ao fato de que as políticas educacionais culminam, de forma geral, em seus resultados; o que foi posto em nota explicativa nº 45, no presente trabalho.

autodeclararam em relação a cor/raça) os dados. Porém, importa que desta forma a análise é facilitada no que diz respeito a sabermos percentuais de pretos, pardos e indígenas⁶⁸, sobretudo estes, tendo em vista que ao se dar a opção “não declarar” os dados deixam muitas lacunas, sobretudo ao se observar que no ano-base 2017 o percentuais dos que não declararam cor/raça sejam expressivos.

O índice cor/raça se perfaz importante informação, tendo em vista que o Plano Nacional de Educação traz metas em relação à redução de desigualdades com base em cor/raça.

E o próprio Documento Base do PROEJA, em seu princípio primeiro, estabelece o compromisso para com a inclusão da população em suas ofertas educacionais, muito embora esteja se referindo, em princípio, à população de jovens e adultos, especialmente em relação ao ensino médio concluindo em “faixa etária regular” (BRASIL, 2007², p. 37).

4.2.1 Perfil socioeconômico dos entrevistados

Tendo em vista que o IFPI *campus* Piripiri não possui tabulados os dados referentes ao perfil socioeconômico do matriculados na primeira turma (de 2011 a 2013), expõe-se os dados relativos aos egressos(s) que foram entrevistados (perfil da amostra), nos quadros a seguir, seguindo a ordem do que fora indagado na entrevista (ver apêndice A).

Quadro 9 - Dados para o perfil socioeconômico dos entrevistados(as), parte 1

Egressos(as)	Dados socioeconômicos				
	gênero	cor/raça	naturalidade	idade quando se matriculou	estado civil na matrícula
EG01	masculino	pardo	outra cidade	43 anos	casado(a)
EG02	feminino	branco	outra cidade	34 anos	casado(a)
EG03	feminino	pardo	Piripiri	42 anos	união estável
EG04	masculino	pardo	Piripiri	34 anos	casado(a)
EG05	masculino	preto	Piripiri	25 anos	casado(a)

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Pretos e pardos, então, sendo maioria na amostra, estando inclusive em consonância com os percentuais referentes à terceira turma (gráfico 2).

⁶⁸ “Pretos”, “pardos”, “indígenas”, “amarelos”, e “brancos” são as expressões constantes na Plataforma Nilo Peçanha para diferenciar/designar “cor/raça”, esta também sendo a expressão/termo usado na mesma plataforma.

Registre-se que a turma 2011 – 2013 (dentre os 18 egressos), conforme informação constante no Histórico Escolar dos egressos, os dados quanto a gênero são: 9 (nove) mulheres e 9 (nove) homens.

Quanto à idade média dos egressos entrevistados, está era de 35,6 anos quando iniciaram o curso; importando ainda que todo o grupo possuía família constituída.

Quadro 10 - Dados para o perfil socioeconômico dos entrevistados(as), parte 2

Egressos(as)	Dados socioeconômicos				
	filhos	de qual localidade para o IFPI	tipo de moradia e número de habitantes	tipo de transporte	possuía ensino médio
EG01	3	bairro da cidade	casa própria / 4 hab.	motocicleta	não
EG02	2	bairro da cidade	casa própria / 5 hab.	motocicleta	não
EG03	2	bairro da cidade	casa própria / 5 hab.	motocicleta	Sim
EG04	2	bairro da cidade	casa própria / 5 hab.	motocicleta	não
EG05	não	bairro da cidade	casa própria / não informou	motocicleta	não

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Apenas um egresso(a) informou não possuir filhos à época do curso, sendo que a questão de ter filhos pode repercutir na vida escolar, sobretudo no caso das mulheres, tendo em vista que no país as obrigações domésticas, comumente ainda recaem sobre as “mulheres da casa”. O mesmo acontece em relação a ser casado/união estável, pois as obrigações familiares mudam quando se é “pai” ou “mãe de família”.

Todos os egressos(as) informaram ter casa própria à época do curso, o que lhes poderia dar certa segurança em relação às dificuldades de aluguel ou mudanças, por exemplo. Sendo que todos(as) informaram morar com os próprios filhos e cônjuges, numa média de 4 pessoas na residência.

Todos os egressos(as) entrevistados, morando no próprio municípios, deslocavam-se de bairros da cidade para o IFPI, utilizando-se de suas motocicletas; a informação é de importância, tendo em vista o problema dos transportes ser daqueles que mais podem provocar evasões.

Apenas um egresso(a) já possuía ensino médio, mesmo constando nas regras do programa a obrigatoriedade de ser para quem não o tenha ainda concluído. Nesse caso, já tendo um(a) dos(as) egressos(as) o ensino médio completo, qual o motivo de ter este(a) escolhido voltar às salas de aula, para um curso PROEJA? A resposta dada pelo(a) EG03 foi de que o

curso, sendo técnico em Administração, ajudaria nas atividades de seu emprego, à época, dando-lhes chances de crescer profissionalmente.

Quadro 11 - Dados para o perfil socioeconômico dos entrevistados(as), parte 3

Egressos(as)	Dados socioeconômicos			
	se não possuía o ensino médio, porque teve de interromper os estudos	por quanto tempo precisou ficar sem estudar	nível de escolaridade dos pais	
			Pai	Mãe
EG01	questões ligadas ao trabalho	por 22 anos	fundamental incompleto	fundamental incompleto
EG02	esteve gestante	por 20 anos	analfabeto	analfabeta
EG03	<i>já possuía ensino médio</i>	por 16 anos	analfabeto	analfabeta
EG04	questões pessoais, familiares	por 3 anos	analfabeto	analfabeta
EG05	questões ligadas ao trabalho	por 3 anos	fundamental incompleto	fundamental incompleto

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A questão do nível escolar dos pais pode refletir em dificuldades familiares ligadas à questão financeira (pois escolaridade e renda tendem a guardarem entre si uma relação), o que o geralmente induz jovens e até crianças a terem que trabalharem mais cedo, abandonando os estudos ou por ele se desinteressando, por exemplo; ou mesmo pode refletir na questão dos incentivos cognitivos relativamente à busca de conhecimentos, tendo em vista não terem acesso a bens culturais desde tenra idade, como acesso a livros e/ou às narrativas advindas do universo escolar, literário ou científico da parte dos pais.

Quadro 12 - Dados para o perfil socioeconômico dos entrevistados(as), parte 4

Egressos(as)	Dados socioeconômicos		
	o que o/a motivou a escolher o curso PROEJA no IFPI	possuía conhecimento prévio sobre PROEJA	pensou em desistir, e o que faria desistir
EG01	concluir o ensino médio	não	não
EG02	concluir o ensino médio	não	não
EG03	importância para o trabalho	não	sim / dificuldade em disciplinas
EG04	melhorar chances de emprego	Sim	não
EG05	concluir o ensino médio	não	sim / dificuldade em disciplinas

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Observa-se que, dentre o grupo de cinco egressos(as), a questão das dificuldades relacionadas às disciplinas pode ser fator de incentivo à evasão, o que reforça a necessidade de material didático específico para cursos na modalidade EJA, bem como formação de professores para uma atuação condizente e efetiva junto a esse público-alvo, sendo certamente

bem mais eficaz, sem perda de qualidade em termos de aprendizados, a promoção do engajamento dos estudantes do que de fato a prática de um “jogar conteúdo”.

A turma 2011 – 2013 do PROEJA no *campus* Piripiri do IFPI foi formada com 40 estudantes matriculados, tendo concluídos 18 estudantes. Os motivos para as evasões são os mais variados (e não fora possível descobrir o porquê de cada caso), mas um dos motivos é o financeiro; e para este problema o IFPI proporcionou bolsa auxílio-transporte para todos os Proejianos da turma em questão, no valor de R\$ 100,00 (cem Reais).

Perguntados sobre ocupação quando iniciaram o curso, todos os entrevistados informaram que possuíam atividade profissional, sendo que três informaram que haviam vivido mudanças de tipo de ocupação/profissão, algo que consideravam uma evolução, uma melhoria.

Quadro 13 - Dados para o perfil socioeconômico dos entrevistados(as), parte 5

Egressos(as)	Dados socioeconômicos			
	possuía ocupação (emprego) quando iniciou o curso	houve mudança de ocupação/emprego após o curso	ocupação/emprego antes/durante o curso	qual a profissão / ocupação (tipo de trabalho) atualmente
EG01	sim	Não	funcionári(a) público	não mudou
EG02	sim	sim	vendedor(a)	cozinheira / negócio próprio
EG03	sim	sim	agente administrativo(a)	empresário(a)
EG04	sim	sim	vendedor(a)	negócio próprio
EG05	sim	Não	autônomo	não mudou

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Por exemplo, o caso dos EG02, EG04 e EG05, que antes do curso eram, respectivamente: vendedor(a), agente administrativo(a) e vendedor(a); mas que, depois do PROEJA (conforme depoimento dos próprios, com ajuda dos conhecimentos proporcionado pelo curso) passaram a ser empresário(a) e gestor(a) do negócio próprio.

A seguir, observar-se-á um melhoria em relação às rendas dos(as) egressos entrevistados, de forma geral, pois a renda média do grupo melhorou acima da média salarial da população de Piripiri (quadro 14), que, segundo dados do IBGE relativos a 2017, o salário médio mensal do piripiriense era de 1,7 salário–mínimo; sendo importante chamar novamente atenção para outro dado importante: de que apenas 11% da população está ocupada em atividade remunerada (IBGE, 2019). São informações que reiteram a escolha das categorias empregabilidade e continuidade dos estudos, pois mostram coerência com os dados e a presente pesquisa.

Quadro 14 - Dados para o perfil socioeconômico dos entrevistados(as), parte 6

Egressos(as)	Dados socioeconômicos (renda)	
	renda mensal aproximada, à época do curso	renda mensal aproximada, atualmente
EG01	mais de 1 a 3 salários	mais de 1 a 3 salários
EG02	até 1 salário	até 1 salário
EG03	mais de 1 a 3 salários	mais de 3 a 5 salários
EG04	até 1 salário	mais de 1 a 3 salários
EG05	até 1 salário	mais de 1 a 3 salários

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Disso se depreende ter havido melhoria considerável, ligada à empregabilidade, às oportunidades galgadas pelos egressos após a conclusão do curso PROEJA.

4.3 Percurso e experiências dos egressos do PROEJA

Apresentar-se-á, de forma condensada e sistematizada, as falas dos egressos, a partir da leitura das transcrições de forma a selecionar trechos (frases ou palavras, mas também interpretativamente da parte do pesquisador) que definam a essência do que sentiram, do que se lembraram ou das suas percepções. A organização se dá conforme as questões da parte não diretiva da entrevista.

Quanto ao percurso dos egressos(as) da amostra ao longo do curso, os desafios enfrentados, experiências positivas ou negativas, sobre suas vitórias e aprendizados (ver apêndice A), as respostas trouxeram à tona: os problemas vividos à época relativos à locomoção; as dificuldades advindas das disciplinas; dificuldades relativas à falta de tempo pelo fato de terem que cuidar dos afazeres domésticos em casa; constrangimentos por terem que chegar atrasado(s) na aula quando saíam mais tarde do trabalho; bem como a greve dos professores do IFPI ocorrida durante o primeiro ano do curso.

Os atrasos eram contumazes para um dos egressos entrevistado, pois em seu trabalho “*só havia horário para entrar*”, conforme ressaltou EG04. A greve, por sua vez, segundo outro egresso(a), pode ter provocado evasões, e ainda os desafiou de terem que “*pegar o embalo de novo*” (EG05).

Problemas relativos à locomoção

O que lembram de imediato, como desafio imposto para que prosseguissem no curso, foi o fato de terem que se locomover uma longa distância, pois (apesar de todos irem ao IFPI de um bairro da própria cidade) a instituição fora construída na saída da cidade, longe dos principais bairros, não havendo transporte a não ser os veículos dos próprios estudantes (motocicletas), dificuldade essa agravada quando nos períodos de chuva, por terem que pilotar à noite e por estarem cansados do trabalho diário.

Dificuldades advindas das disciplinas

Dois egressos(as) afirmaram essa problemática (quadro 12) na parte diretiva da entrevista, e a reforçaram ao relatar na entrevista não diretiva, embora ponderando que apesar de algumas disciplinas terem sido mais difíceis, a turma conseguia sempre superar. Inclusive um dos egressos assumiu o desinteresse relativo às disciplinas específicas do curso técnico de Administração, visto que seu único interesse era o de concluir o ensino médio (mesmo já tendo trabalhado na área administrativa numa empresa), afirmando ao final que *“teve muito desenvolvimento não, foi mais só para concluir o ensino médio mesmo”* (EG05).

Os afazeres domésticos e familiares

As duas egressas relataram no início das falas que a responsabilidade para com os filhos falava mais alto, mas que conseguiram arranjar soluções para se matricularem e concluírem o curso; uma das egressas, por exemplo, deixava os filhos com sua mãe, quando na ida para o IFPI, e, ao retornar, cansativamente, pegava-os de volta.

Experiências positivas dos egressos

As experiências positivas estiveram, nas respostas, voltadas ao sentimento de que o IFPI oferta ensino de qualidade, de credibilidade (citado por três egressos), seguido da percepção de que os conhecimentos adquiridos ali poderia e seriam *“colocados em prática”* (EG04). Inclusive o mesmo EG04 afirmou que obteve ajuda e apoio de professores(as) do IFPI quando resolveu abrir seu próprio negócio.

Embora tenha que se notar, conforme as falas dos entrevistados(as), que houve casos em que o egresso(a) relatou não ter tido apoio da família, somado a questões de ordem financeira, que o(a) fizeram adiar por muito tempo o empreendimento que tinha em mente (apesar do preparo que acreditava ter recebido do curso PROEJA).

Mas, diferentemente deste(a) egresso(a) que afirmara não ter tido apoio familiar, um/uma outro(a) egresso(a) relatou que empreendeu junto com seu/sua cônjuge, abrindo um escritório de consultoria (hoje renomado na cidade, em seu ramo específico); em suas próprias palavras:

Já tinha o plano de abrir uma empresa [...] E foi quando a gente resolveu abrir o escritório, e deu certo. Se eu não tivesse feito o curso de Administração, eu jamais... porque quem administra aqui a empresa sou eu. Isso, tomo conta da parte burocrática, tudo isso é comigo. Então, esse foi o ponta pé inicial [referindo-se ao curso] (EG03)

As falas representam impacto na empregabilidade, mas foram expostas no início da entrevista, e trazidas aqui por representarem as experiências positivas, assim vistas pelo próprio egresso(a).

Outros pontos citados nas respostas, como experiências positivas, além desta relativa a terem adquirido conhecimentos para empreenderem negócios próprios (relatado por dois egressos) foi o fato de terem tido oportunidade de conhecer pessoas e fazerem novas amizades – o que para os Proejianos é tido como um valor em si, fomentando uma visão cidadã, para além da formação técnica.

A cidadania e o PROEJA

E sobre a questão da cidadania, a entrevista os indagou sobre como o curso contribuiu para a ampliação da visão que tinham sobre cidadania, e de que forma.

O entendimento geral sobre o que seja cidadania pode ser visto nas falas selecionadas: *“É conhecer pessoas, se familiarizar dentro [referindo-se a “com a”] [...] Quando fui para a escola [referindo-se ao curso PROEJA] eu conheci novas pessoas” (EG03).*

E, sobretudo, para além de conhecer pessoas e com elas se relacionar, a questão do respeito: *“A relação de respeito ao próximo; então toda a nossa equipe, os Proejianos, não eram só alunos, eram uma família; tínhamos um total respeito um pelo outro” (EG01).*

E um dos fatores que consolidou tais valores – pessoas como próximos, família e respeito mútuo – foram as atuações docentes, conforme relata um egresso(a):

Os professores explicavam muito, assim, a... principalmente na aula de... era, de Sociologia, explicava muito assim: a política, a religião, cada um de respeitar os "lado". Respeitar o outro lado, cada um tinha o seu [...] (EG05)

Eis, como bem lembrado pelo egresso, a importância do espaço das ciências sociais, como Sociologia, para o engrandecimento da formação, tendo em vista, como exemplo singular, a sua contribuição na formação de um espírito aberto para o diálogo. Sobretudo ações e iniciativas de professores (e da própria instituição) que, por exemplo, conforme um dos egressos(as), desafiou a turma para que desenvolvessem uma feira “*para falar sobre cidadania e tudo*” (EG02), esta realizada à Praça da Bandeira, centro de Piripiri.

Situações de aprendizagem como esta ampliam a forma de ver e viver a cidadania, para além de direitos e obrigações – embora conscientes destes importante aspectos –, pois centrada no diálogo, no respeito e na convivência.

Conhecimentos, atitudes e valores para a cidadania e o trabalho

Em seguida foi perguntado aos entrevistados sobre que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores o curso oportunizou; e como primeiro exemplo o caso do egresso(a) que expressa a importância do diálogo:

E conhecimentos dos próprios professores, que dialogavam muito com a gente, “mostrava” outra realidade pra gente, que só conhecia – pra mim – a gente só conhecia meu mundo; e o aprendizado em si, porque na época eu tenho certeza que se eu não tivesse feito o curso eu não tinha nem maturidade nem capacidade pra “mim” abrir uma empresa e cuidar dela. (EG03)

E novamente nesta fala o egresso cita professores (de História, de Geografia e de Informática) como fomentadores dessas dimensões cidadãs do desenvolvimento de conhecimentos.

E do professorado faz lembrar a fala de outro egresso(a), este(a) que valoriza o trabalho docente, afirmando que estes os ajudaram a “[...] *se comportar... então, todos nós que chegamos aqui [referindo-se ao IFPI] até um pouco “selvagens”, mas saímos do curso mais capacitados, e começamos a ver que tudo é completamente diferente*” (EG01).

O mesmo egresso se referiu em sua fala a um ponto importante, que diz respeito às competências inerentes ao técnico em Administração, pois no curso fora ensinado sobre planejamento, enfatizado pelo egresso(a): “*Tem que planejar, não existe sucesso sem planejamento, tudo o que você vai fazer, pra ter um sucesso precisa ter o planejamento, se não nada vai pra frente*” (EG01).

Nessa linha das competências técnicas, da área da Administração, o EG04 enfatizou em sua fala as disciplinas de Matemática, Comunicação Empresarial, Direito Trabalhista e Contabilidade, enaltecendo a importância de tais na formação do técnico em Administração, mas que também davam uma visão de mundo para que o cidadão possa se “comportar” frente aos desafios da sociedade como um todo, tendo o egresso(a) afirmado que na disciplina de Comunicação Empresarial, por exemplo, teve oportunidades de falar em público, melhorando sua capacidade de comunicação e argumentação.

O egresso(a) EG02, por sua vez, em sua fala, ressaltou também a importância das oportunidades do curso, no sentido de ter desenvolvido

[...] Confiança, autoconfiança, para poder argumentar diretamente com a pessoa, seja com o cliente, seja com... enfim. Foi muito boa, me “aproximou” muito mais... digamos que me fez mais humana, é, é. Me fez ver as coisas de uma outra forma... era timidez, foram três anos. Tão tal que quando eu fazia o ensino fundamental, eu “fiquei no caminho” do ensino médio, né?, antes de ir pro IFPI, quando eu chegava na sala de aula eu tinha o maior medo que o professor me chamasse “lá na frente”, nossa... eu ficava trêmula, eu ficava “amarela”, eu ficava doente naquele momento. No IFPI, “quebrou” esse tabu em mim, quebrou isso... (EG02)

Visto que o exercício da cidadania exige (sobretudo onde ou quando os direitos lhe são negados) a postura confiante para o diálogo, para que se possa argumentar em prol dos direitos sociais, por exemplo, a oportunidade de desenvolver autoconfiança se faz de grande importância, como proporcionado pelo curso PROEJA, conforme relatos de egressos(as).

Observe-se que as citações que representam as falas dos entrevistados(as) foram transcritas, pelo pesquisador, de forma que remetesse exatamente a locução de cada um(a), e, por isso, a utilização de termos explicativos do pesquisador entre colchetes, reticências e o uso de vírgulas como representação de entonações e pausas ou relutâncias ou mesmo busca na memória da parte dos egressos entrevistados(as); tais arranjos foram para o efeito de trazer à leitura o mais exatamente possível a fala original de cada um(a).

A compilação, síntese e sistematização dos conteúdos foram postos conforme participação ativa do pesquisador (*abordagem compreensiva*), mas levando em conta a essência, contexto e conteúdo integral de cada entrevista, e não mera seleção – ou pinçamento – de trechos do relato, havendo coerência entre as partes citadas e o todo transcrito. Até aqui as categorias não foram explicitadas, o que no tópico seguinte será feito, visto que as categorias centrais são empregabilidade e continuidade dos estudos.

4.4 Impactos do PROEJA na empregabilidade

Antes, esclareça-se que o termo empregabilidade aqui, e ao longo de todo o presente trabalho, é aquele que se funde à ideia de ser melhoria das oportunidades de trabalho, e melhorias nas próprias relações de trabalho (quando estas já existem ao iniciarem o curso, visto que os Proejianos(as) entrevistados(as) se encontravam empregados quando se matricularam), bem como quanto ao chamado crescimento profissional, como promoções funcionais, cargos mais elevados, ou ainda quanto ao despertar para o empreendedorismo.

Ou seja, a empregabilidade aqui remete ao mundo do trabalho no qual a cidadania é quem está pareada com este, inclusive o lastreando; é o trabalho como indissociável da educação, inclusive desta sendo um dos princípios, sobretudo em EJA.

Por exemplo, dentre os três egressos(s) que iniciaram o curso percebendo como renda mensal até um salário, dois destes(as) foram para a faixa seguinte, de mais de um até três salários-mínimos; um dos egressos(as) que no início estava na faixa entre um e três salários ascendeu para a faixa maior, de mais de três até cinco salários.

Mais uma vez, disso se conclui terem havido melhorias quanto à empregabilidade, um crescimento profissional desses egressos(as), após o PROEJA.

Para arrimar o entendimento, seguem-se as análises das entrevistas, que na sequência trouxe respostas às perguntas: **“Sobre os resultados do PROEJA, de que forma o curso “entrou” na vida profissional?”**, e se **“Houve impacto positivo do curso em sua empregabilidade?”** (ver apêndice A).

Optou-se pelo uso do quadro seguinte para o elenco de respostas, como grelha de análise, observando que alguns egressos responderam indicando, concomitantemente, mais de um impacto, o que resultou, na grelha, em apontamentos de um mesmo egresso(a) em mais de uma categoria periférica.

Quadro 15 - Grelha de análise de conteúdos referente à entrevista, sobre impactos na empregabilidade

	Categorias Periféricas	Egressos(as)				
		EG01	EG02	EG03	EG04	EG05
Categoria Central 1: Empregabilidade	Oportunidade de concluir o ensino médio, e, por isso, chances maiores de emprego	Sim	Sim			Sim
	Oportunidade de concluir o ensino médio integrado ao curso técnico em Administração	Sim				
	Conseguiu emprego					
	Contribuiu para abrir negócio próprio, inclusive desenvolvendo melhores estratégias			Sim	Sim	
	Motivou para o empreendedorismo, mesmo não tendo ainda aberto o próprio negócio	Sim	Sim			
	Cresceu na profissão que já exercia					
	Foi promovido na empresa em que já trabalhava, ou teve oportunidade de mudar de função			Sim	Sim	
	Saiu de uma emprego para outro melhor					
	Conseguiu o primeiro emprego formal					
	Conseguiu trabalho, mesmo que informal					
	Preparação para concurso público	Sim				
	Não contribuiu em nada até o momento					Sim

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020

O egresso(a) EG05 considerou o curso “*satisfatório*”, embora ao mesmo tempo tenha dito também que o curso “*Teve muito desenvolvimento não, foi mais pra concluir mesmo*” (EG05); com relação à empregabilidade, afirmou

Rapaz... num mudou muito pra mim assim não. Não, entrou não. Assim, no momento eu tenho entregado muitos currículos, eu boto ele [referindo-se ao currículo], e num tá fazendo muita diferença não (EG05)

Certamente a frustração do egresso(a) se direciona para o mercado de trabalho da cidade, da região, que talvez demande por outros tipos de formação que não em técnico em Administração (apesar de egressos da mesma amostra testemunharem pela satisfação para com a formação técnica), e não necessariamente uma frustração relativa ao curso PROEJA em si.

Corroborar com o egresso(a) EG05 o egresso(a) EG02, quando diz este(a) que

*Sim [referindo-se à empregabilidade], com certeza, quando eu comecei, quando surgiu a ideia desse curso aí, que eu soube, eu pensei assim: eu vou terminar, o ensino médio, e... como tinha o de Administração junto, e esse curso de Administração ele vai me servir pra “mim” entrar no mercado de trabalho, pra me preparar; então eu tenho que ir até o fim. Com certeza... me preparou esse curso. **É uma pena assim, que o mercado de trabalho não tinha tanto oportunidade** [referindo à cidade de Piripiri], mas me deixou preparada. (EG02, grifo nosso)*

Mas sobre as oportunidades de emprego e de carreira, exemplo do egresso EG04, que, além de ter empreendido o próprio negócio, informou na entrevista que o curso técnico em Administração oportunizou que o mesmo fizesse o curso de formação de vigilante patrimonial, o que lhe rendeu convites para atuar na vigilância (o que fez, em emprego secundário, à noite, prestando serviço a uma empresa do segmento), e em seguida sendo convidado para supervisor, um cargo administrativo, que exerceu em paralelo à vida de empresário comerciante.

Também o egresso(a) EG03, que, ainda quando prestava serviço em uma organização como empregado(a), antes de se tornar empreendedor(a), e por ter cursado o técnico em Administração PROEJA, foi convidado(a) a exercer função com mais desafios na organização onde já trabalhava – sinalização de que o egresso(a) passava a ser visto(a) como potencial para ascender de cargo/função; mas logo decidiu pela vida de empresário(a), pois, relatando como o curso “entrou” em sua vida profissional, diz

Eu acho que foi “nessa parte” [referindo-se a ter aberto a empresa, com seu esposo]; porque se eu não tivesse feito o curso eu não teria a coragem de “meter a cara”, pela forma que eu tinha, eu não tinha o estudo completo, e eu ficaria com medo porque na época eu num sabia nem como falar com as pessoas direito, eu era tímida, eu ainda sou, mas ajudou muito. Eu acho que sim [referindo-se à empregabilidade], porque é um curso a mais, e também o “ensinamento”. (EG03)

Um dos egressos(as), inclusive, relatou na entrevista que no início o interesse pelo curso PROEJA adveio de sua necessidade pelo certificado de ensino médio, mas que ao longo do curso enxergou oportunidade de estudos para concursos públicos:

Sim, eu já fiz vários concursos no setor administrativo, e pra isso eu precisava ter conhecimento, e foi o proeja que me fez “fazer” outros concursos; eu não tive muito sucesso ainda, na questão dos concursos da área administrativa, mas “tô” tentando, pode ser que amanhã seja o meu dia. (EG01)

Nesse ínterim, a pesquisa trouxe aos entrevistados outra indagação: **“em relação ao curso técnico em Administração, qual/quais os assuntos/temas que mais gostaram, ou no qual se sentiu/sentia mais capacitado(a) ao concluir o curso?”**.

A pergunta direcionava para que conversassem sobre as disciplinas específicas do curso técnico, e objetivava sobretudo um *link* entre a dimensão empregabilidade e a dimensão continuação dos estudos; as respostas foram: Direito Administrativo; Legislação Trabalhista e

Previdenciária; Gestão de Marketing; Administração de Vendas; Comunicação Empresarial; e Contabilidade.

A pergunta seria oportunidade para os entrevistados(as) pensassem ao mesmo tempo no curso (em seu aspecto de formação técnica profissionalizante) e o possível prazer ou interesse que tinham em algum dos componentes curriculares em especial, o que poderia ter feito – o prazer e interesse em estudar determinada disciplina – cada egresso(a) buscar desenvolvimento maior nos assuntos/áreas que haviam gostado de estudar no PROEJA, por meio, por exemplo, de outros cursos, da busca por formação de nível superior, por exemplo.

E, neste caso, sobrevieram os momentos da entrevista em que se provocou os entrevistados(as) a apresentarem as suas lembranças, interesses e/ou ambições, e até sentimentalidades, relativamente a cursos e carreiras que porventura aspirassem/aspiressem para si mesmos – o panorama da continuidade dos estudos.

4.5 Impactos do PROEJA na continuidade dos estudos

Antes, fora inquirido dos egressos entrevistados sobre suas preferências em termos de formação à época da matrícula no PROEJA, perguntando-se sobre **“que outro curso gostaria de ter feito e que fosse mais apropriado à inserção no mercado de trabalho ou para o desenvolvimento profissional, mas que o IFPI não estava ofertando?”**. As repostas foram: informática, enfermagem, engenharia civil, segurança do trabalho.

Mas isso, antes de terem iniciado o curso PROEJA técnico em Administração (foi essa a intenção da pergunta, constante da primeira parte da entrevista), pois trariam da memória os sentimentos e interesses daquele momento de suas vidas, ou seja, antes de terem conhecimento de uma nova área, no caso, da gestão e negócios.

Mas em outro momento da entrevista se indagou sobre áreas de interesse após terem tido o contato com a Administração, o que poderia indicar à presente pesquisa inclinações para algum tipo especial de curso; por exemplo: aquele(a) egresso(a) que porventura tenha gostado mais de Direito Administrativo pudesse *a priori* se ver inclinado a dizer que gostaria de estudar Direito, e aquele(a) que porventura tivesse relatado interesse em Contabilidade, outro exemplo, pudesse ter dito sobre ambição de estudar Ciências Contábeis, e assim por diante.

Mas aqueles interesses ou ambições prévios, de antes ou quando da matrícula no PROEJA, persistiram, o que pode ser interpretado como coerência dos egressos(as) dentro da ideia de “saberem o que querem”, ou como baixo impacto do curso técnico em Administração.

em termos de trazer os egressos(as) ao campo de interesse pela área da gestão e negócios (eixo tecnológico do qual faz parte o curso técnico em Administração), ou a áreas correlatas.

Então, perguntou-se: “**em qual/quais áreas gostaria de continuar (ou continuou) os estudos?**” [após o PROEJA]. As respostas seguem no quadro abaixo, comparando o antes e o depois:

Quadro 16 - intenções (desejos / ambições) referente a cursos/áreas de interesse dos egresso(as)

Egresso(a)	Curso ou área na qual desejava ter seguido (antes do PROEJA)	Curso ou área em que gostaria de continuar a estudar (depois do PROEJA)
EG01	Informática	Arquitetura
EG02	Enfermagem	Odontologia
EG03	<i>nenhum curso/área informada</i>	<i>manteve o posicionamento inicial: nenhum curso</i>
EG04	Engenharia Civil ou Técnico em Enfermagem	Engenharia Civil ou Técnico em Enfermagem
EG05	Técnico em Segurança do Trabalho	Geografia ou História

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020

Um fator descoberto foi o de que, apesar de terem concluído o curso, nenhum dos egressos(as) entrevistados apontou interesse em continuar os estudos em cursos do eixo gestão e negócios.

Optando-se pelo uso do quadro 17 para o elenco de respostas advindas das transcrições das entrevistas relativamente à segunda categoria central, ou seja, a continuidade dos estudos, apresenta-se a segunda grelha de análise. Observação: alguns egressos(as) também responderam indicando, concomitantemente, mais de um impacto, o que resultou em apontamentos de um mesmo egresso(a) em mais de uma categoria periférica:

Quadro 17 - Grelha de análise de conteúdos referente à entrevista, sobre impactos na continuidade dos estudos

	Categorias Periféricas	Egressos(as)				
		EG01	EG02	EG03	EG04	EG05
Categoria Central 2: Continuidade dos Estudos	Sim, fiz curso de Formação Inicial e Continuada		Sim		Sim	
	Sim, fiz outro curso técnico		Sim			
	Concluí outro(s) cursos (FIC ou técnico), mas não tive ainda condições de fazer curso superior		Sim			
	Sim, fiz curso superior na área/eixo da Gestão e Negócios					
	Sim, fiz curso superior em área/eixo diverso ao do curso PROEJA					
	Iniciei curso superior (ou outro curso técnico), estando ainda cursando					
	Iniciei curso superior (ou outro curso técnico), mas tive que suspender ("trancar", desistir)					Sim
	A minha atual situação (família, trabalho) não me permitiu voltar/continuar os estudos	Sim		Sim		
	A minha atual situação financeira não me permitiu voltar/continuar os estudos					
	Não continuei os estudos, pois minha situação já está definida e confortável só com o ensino médio			Sim		
	O IFPI, e o PROEJA em especial, incentivou-me para continuar estudando	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	O IFPI, e o PROEJA em especial, não incentivou para que continuasse nos estudos					
	Não continuei os estudos (ou desisti de um curso) pois o curso/área não era o que eu esperava					

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020

Retornando então às falas dos egressos(as), dando-lhes voz neste trabalho, o primeiro relato a expor será EG02, que esclarece que

Quando eu terminei esse curso eu pensei em não parar mais. Ali foi assim, uma coisa eu me deu... assim, um empurrão mesmo, pra "mim" seguir em frente. E o curso, ele me fez ver o estudo de uma outra forma, porque eu achava eu não ia mais pra sala de aula, pensava que eu ia ficar ali "no meio" do ensino médio. Depois desse curso do PROEJA, eu fiz [o curso de] Corte e Costura, eu fiz um cursinho de Auxiliar de Agente de Saúde, e eu fiz lá no IFPI mesmo, pelo PRONATEC, [técnico em] Alimentos, que eu amei também esse curso, muito bom... e aí, Alimentos foi um ano e seis meses. E aí o último que eu fiz agora foi Técnico em Saúde Bucal, foi na Escola São José [em Piripiri]. (EG02)

No caso de EG02 o IFPI como instituição, por meio do seu quadro docente o/a ajudou de forma singular, como narrado:

Sim, foi [referindo-se à influência do PROEJA]... a forma como eles davam aulas pra gente [referindo-se aos professores do IFPI, PROEJA], no decorrer das aulas assim acontecia daquele despertar pra você não parar ali, pra gente seguir em frente. E quando terminou o curso, que teve a nossa formatura e que... Foi maravilhoso a nossa formatura, e foi aquilo ali que deu mais vontade da gente seguir em frente. Hoje, é porque a gente perde os contatos, mas tem aluno fora, que eu acredito que hoje tenham alunos formados. (EG02)

O egresso(a) EG02, por sua vez, chegou a concluir dois cursos de formação do tipo FIC e mais um curso técnico (Alimentos), estando à época da entrevista concluindo o seu terceiro curso técnico, em Saúde Bucal, este que lhe inspirou a estudar Odontologia. E como relação entre continuidade dos estudos e a empregabilidade, o(a) mesmo(a) egresso(a) EG02, uma vez tendo “amado” o curso de Alimentos, hoje também demonstra a ambição de empreender na área de alimentação, tendo em vista que o(a) mesmo(a) já atua no restaurante da família.

Exemplo do próprio grupo de entrevistados(as), o(a) EG05 chegou a iniciar o curso superior de licenciatura em Geografia, na Universidade Estadual do Piauí, embora tenha precisado trancar sua matrícula por questões pessoais – mas com o desejo e plano de voltar à universidade, para concluir Geografia ou iniciar o curso de História.

Por último, ressalte-se o fato de que todos os egresso(as) afirmaram (como consta no quadro 17) que o IFPI, e o PROEJA em especial, incentivou-os a continuarem os estudos.

Acontece que os óbices, da/na realidade em que vivem, de serem trabalhadores e trabalhadoras, fazem-se como encalhes maiores quando vistos em seu entrelaçamento com o sistema, que ainda não inclui a todos, seja por falta de políticas públicas mais direcionadas a quem tenha concluído cursos em PROEJA, seja pela falta de investimentos nas redes de ensino em todas as esferas.

Costa (2015), trazida a esta dissertação antes, apresentou caso que bem pode ser útil por inspirar estratégias de inclusão de egressos do PROEJA: reservar vagas na mesma instituição em que se formem, em cursos que possibilitem a progressão vertical (em cursos superiores de tecnologia, por exemplo) ou horizontal (em cursos FIC, por exemplo).

Articula-se a seguir a conclusão das falas dos egressos(as), em um entroncamento entre as dimensões cujos impactos foram analisados (empregabilidade e continuidade dos estudos), e o resumo das expectativas dos egressos(as) em relação ao PROEJA, se estas foram alcançadas ou não, e de que forma. E no subcapítulo 4.6, seguindo, o encerramento dos capítulos, com anotações gerais que propõem matrizes de referências para avaliações futuras de cursos PROEJA (ou para uso em avaliações de outras políticas ou programas).

Os impactos do curso PROEJA técnico em Administração do IFPI *campus* Piripiri, conforme egressos(as), que resumem suas expectativas, se estas foram satisfeitas ou não:

A primeira voz é do EG01, que compartilhou com a pesquisa sua percepção sobre o PROEJA:

*Entrou [referindo-se ao curso PROEJA], porque o curso do Proeja eu conclui o ensino médio, que era o que eu mais necessitava, e eu só ainda não avancei mais por necessidade de tempo, mas a gente trabalha a gente tem aquela opção, trabalho ou serviço [referindo-se a estudo] e muitas vezes a gente tem que optar pelo serviço, mas... eu aprendi muito com o Proeja, ele abriu muitas janelas, até mesmo pra gente conversar com a pessoa que tem o nível mais elevado, você tem como conversar, você tem como se expressar, você já tem o conhecimento, **você não vai permitir que aquela pessoa fale algo que não seja real, você tem como debater.** Então pra mim foi um aprendizado que... todo mundo foi beneficiado. (EG01, grifo nosso)*

O mesmo egresso(a) relatou na entrevista que à época, na cidade e no seu círculo de convivência, a perspectiva de formação que havia era a de vigilante; mas ao longo do curso se firma a certeza de que podem avançar, tanto no “mercado de trabalho” como nos estudos. Para o EG01 as expectativas foram superadas.

Se o EG01 possuía boas expectativas, o(a) egresso(a) EG02 relata que “*no início do curso a expectativas num eram tão boas não, eu pensava que já que estou aqui eu vou só terminar meu ensino médio*” (EG02). Logo, se naquele primeiro momento, de matrícula e início do curso, haviam dúvidas, ao longo deste, e após tê-lo concluído, o(a) EG02 descobriu que “*mas no decorrer do tempo, assim, eu fui dando mais valor ao curso, eu tava vendo que ali eu estava numa boa escola, tinham bons professores*” (EG02); e, por isso mesmo, conforme relatado na entrevista, “[...] *do ‘mei pro curso’ até o fim foi excelente, superou também o que eu imaginava*” (EG02).

Para um(a) dos egressos(as) o curso inclusive melhorou seu relacionamento com os próprios filhos, visto que, segundo relatado pelo(a) mesmo(a),

para meus filhos também, porque quando eu falava uma “coisa” pra eles, daí eles “dizia” pra mim, “ah, mas se você nunca estudou, como é que você fica falando isso pra mim?”. Hoje eles não “fala” mais isso, porque eu fiz o curso (EG03)

As nuances vão se misturando quando na análise das transcrições, pois as dimensões pessoais, e até íntimas, vão se destacando (autoestima, relações familiares e sociais) junto e ao mesmo tempo às dimensões cidadãs e aquelas ligadas ao trabalho.

No caso do(a) egresso(a) EG03, mais perceptível é a valorização do curso na dimensão profissionalizante, tendo a este(a) egresso(a) proporcionado sucesso em seu empreendimento, como transcrito:

Mas na minha empresa – volto a falar – foi que me deu assim um salto, pra “mim” ter coragem de abrir a empresa, pra “mim”... porque sou eu quem administra a empresa; a cabeça é de meu esposo, ele é que “pega” os processos, ele é que... mas quem cuida da clientela toda sou eu, eu “que” falo com o público, eu que vou resolver processo na prefeitura... e tudo isso foi graças ao meu curso que eu fiz; se não fosse, eu não tinha coragem de jeito nenhum; não tinha capacidade mesmo [pois] eu era muito preguiçosa (gostava de dormir mesmo). Então pra mim foi um aprendizado muito bom, muito bom. (EG03)

No caso do egresso(a) EG04 a dimensão profissional também falou mais alto, pois este(a) enaltece o fato de ter sido durante o curso que recebeu o cargo de gerente da loja onde já trabalhava, e, em decorrência desse aprendizado prático de gestão somado às competências técnicas e comportamentais desenvolvidas no curso PROEJA, empreendeu o seu próprio negócio. Tal egresso(a), EG04, concluiu sua entrevista com agradecimentos, “[...] *eu só tenho a agradecer, eu... agradecer a oportunidade que me proporcionou na época*” (EG04).

Os egressos igualmente valorizam o PROEJA também em dimensão cidadania, visto que o curso, como já comentado anteriormente, os “*posicionou na vida*”, preparando-os(as), por exemplo, para argumentações e debates, dando-lhes autoestima; e como relatou o egresso(a): “[...] *you tem como conversar, you tem como se expressar, you já tem o conhecimento, you não vai permitir que aquela pessoa fale algo que não seja real, you tem como debater*” (EG01).

Desta forma e pelo exposto, conclui-se ter o PROEJA técnico em Administração, do IFPI *campus* Piripiri, impactado positivamente os egressos(as), e, por consequência, trazendo esta política pública educacional impactos à comunidade como um todo, em especial quanto a essas duas importantes dimensões, pois o mundo do trabalho – o mercado de trabalho – demanda cada vez mais por profissionais com escolaridade, no mínimo, básica, e, de preferência, com formação técnica (por isso as duas dimensões/categorias são interdependentes).

Ademais, a elevação da escolaridade – continuidade dos estudos – é um direito que deve ser garantido a todos, quando não na idade apropriada, ao menos, e com a mesma qualidade, quando na idade adulta na modalidade EJA.

Quanto à avaliação do PROEJA, porém, não adiantará, em especial para a gestão pública, a mera ordenação de dados (por mais bem planejados, coletados e sistematizados que possam estar), mesmo aqueles dados decorrentes de análises de impactos ou aqueles advindos de pesquisas acadêmicas, se não houver em paralelo os instrumentos de avaliação eficazes.

Portanto, a seguir, breves anotações para fomentar a elaboração de um instrumento de avaliação para o PROEJA.

4.6 Anotações para uma Matriz de Referências para a avaliação do PROEJA

Uma demanda em especial acompanha o desenvolvimento deste último tópico: a necessidade de terminar a presente dissertação propondo um modelo analítico, um instrumento de gestão para a organização de dados e o direcionamento dos esforços para a coleta destes, e que possibilite comparar as informações advindas das dimensões que compõem o PROEJA, no caso, ou outra política pública, ponderando-as de acordo com a necessidade avaliativa.

A proposta de uma Matriz de Referências que seja *customizável*, de tal forma que possa agregar dados de ordem quantitativa e qualitativa. Será um painel de índices, um “placar”, possibilitando, por meio de cruzamentos (a depender da criatividade do analista / gestor), ponderações sobre como, quando, por/para quem, e por quanto, a política pública que esteja sendo estudada impacta o seu público-alvo ou/e a instituição que a implementa.

Pode-se inclusive desenvolver matrizes de referências para análises *ex ante* ou *ex post*, ou *intinere*, conforme o caso.

Em se tratando do IFPI, sendo instituição multicampi, na qual cada unidade tem autonomia, a matriz de referência, além de poder ser específica para cada programa, poderá ser também específica para cada *campus*, ou ainda – indicado que seja – elaborada centralmente, mesmo porque os dados, uma vez reunidos, precisam ser analisados sob um mesmo prisma e tornados públicos, a exemplo da Plataforma Nilo Peçanha.

Porém, matrizes de referências podem utilizar números inclusive vindos da Plataforma Nilo Peçanha e de outras fontes, inclusive que sejam coletados externamente, por meio, por exemplo, de entrevistas com estudantes/egressos, entidades da sociedade, etc..

Assim, independentemente do marco teórico que indique (ou não) modelos metodológicos, ou independentemente de por onde se comecem as coletas de dados e análises, ou ainda de quais sejam os objetivos da avaliação, a matriz de referências será um ponto de partida – *customizável*.

Propõe-se que no caso do PROEJA, a matriz de referência contemple, pelo menos:

- Dimensão 1: **desempenho institucional** (metas inerentes ao desempenho, estrutura e ações relativas inerentes às diretrizes específicas do programa/política);
- Dimensão 2: **indicadores técnico-institucionais** (metas da instituição conforme PDI, índices de gestão escolar da Plataforma Nilo Peçanha, etc.); e

- Dimensão 3: **dados de avaliações externas** (comunidade, organizações de classe, sindicatos, órgãos públicos que se interessam e implementam o PROEJA, **inclusive os egressos**, dentre outros).

Considerando que o presente trabalho evidencia os egressos do PROEJA, para estes, ou em relação a estes (suas percepções, experiências, rendimentos e outros desdobramentos), poder-se-ia desenvolver matrizes de referências específicas, bem como para quaisquer outros itens de alguma das matrizes apresentadas aqui (ver apêndices). Mas, uma vez postos os egressos como itens e não como *dimensões* de uma determinada matriz, corrobora também no fato de que a presente pesquisa analisa dois aspectos do programa, dentre tantos e muitos outros; por consequência, reafirma-se serem as avaliações (dentro das quais estarão as análises, sejam de itens/aspectos, ou de dimensões como algo mais abrangente) de um programa como o PROEJA, para serem consideradas completas – e não *incompletas, provisórias, não lineares*, etc., como determinado para esta pesquisa –, bem mais exigentes e complexas. Portanto, incluir os egressos como itens da dimensão 3 será para confirmar tal noção.

Resta que para cada uma das dimensões haverão na matriz aspectos estratégicos e operacionais, e como indicadores poder-se-ia adotar etapas ou menções, que sinalizariam como pontuação, da seguinte forma: Atendido plenamente; ou Atendido parcialmente; ou Não atendido; ou Preocupante (exigindo-se intervenção direta, por não ter sido atendido por período igual ou superior ao que seja estabelecido pelo programa de avaliação).

Em cada matriz (ver apêndices C, D e E), serão preenchidos campos obrigatórios (colunas) para cada indicador (linhas) de cada dimensão, que serão:

- Subindicador(es);
- Questões centrais, preferencialmente na forma interrogativa;
- Objetivos, que retratem as diretrizes do indicador (o porquê desde ter relevância);
- Metas (número mínimos a serem alcançados, ou prazos, quantitativos, etc.);
- Ações a serem implementadas, por quem, ou por qual equipe/coordenação ou área;
- Menção, conforme esteja sendo cumpridos os objetivos (resposta positiva às questões centrais), e que poderão ser conforme já indicado anteriormente (Atendido plenamente; Atendido parcialmente; Não atendido; e Preocupante);
- Avaliação, na forma de pareceres; e
- Observações gerais.

Matrizes de Referência vêm dar possibilidade para, ao fim, mostrar *diretrizes explícitas* do PROEJA, advindas sobretudo e primeiramente do seu corpo legal (leis, decretos, PDI do IFPI, e do seu Documento Base; geralmente quantificáveis e objetivas, como por exemplo, as metas, cotas, prazos, etc.), em suas relações com as *diretrizes implícitas* (estas que, embora possam estar previstas e apontadas no mesmo corpo, são decorrências dos princípios e perspectivas, relacionando-se mais a valores, perceptíveis mais nos impactos da política na vida dos sujeitos, ou no ambiente, etc., referindo-se a questões de longo prazo e ao “espírito da lei”).

As relações entre o explícito e implícito se tornam nítidas e explicáveis sobretudo quando e por meio de interpretações especializadas, que podem decorrer de debates, pesquisas e análises que tomem por base justamente matrizes de referência – pois estas agregam e ordenam dados conforme a sua origem e sua natureza, os dados relevantes para a avaliação.

O explícito são parâmetros, critérios objetivos de avaliação, como, por exemplo, ter que ofertar em cada período turmas de PROEJA, melhor índices de relação aluno-professor, etc.; o implícito se relaciona – e por isso a importância de uma avaliação que não seja meramente quantificadora – àquelas perspectivas, normalmente de longo prazo, previstas na política pública. O implícito é visto quando se verifica, por exemplo, impactos na vida das pessoas, pois daí se confirma se os princípios foram, ao longo do desenvolvimento da política ou programa, respeitados ou não – e seu porquê; sendo do tipo mesmo que só poderiam ter sido mensurados se à luz de análise de cunho qualitativo e *ex post*, com a participação ativa dos egressos(as).

O explícito e o implícito do PROEJA estão sendo cumpridos? O “espírito da lei”, aquela questão do combate ou minimização da dicotomia, ou pontos subjacentes aos escritos nos documentos do PROEJA, são alcançados? No caso da presente pesquisa, sobre o PROEJA, exemplo do explícito são as metas do PNE; como implícito (embora estejam explicitados no *corpus* legal do programa), cita-se como exemplo os princípios constantes no Documento Base.

Essa intersecção entre as duas dimensões da política educacional PROEJA se projeta nas experiências do egresso(as), seus aprendizados, seus sucessos e até suas frustrações – que fazem parte da vida que fora de alguma forma impactada, gerando expectativas, etc. –, sendo aspectos *não lineares, provisórios e integrados*, e que só por meio da *compreensão do implícito* é que se poderá saber, ou deduzir, se o “coração” da lei fora alcançado.

As matrizes de referência, encontradas como sugestão nos apêndices a este trabalho, não estão preenchidas, por estarem no campo de indicação para outros trabalho de pesquisa ou para uso na gestão; e mesmo porque não se objetivou para a presente pesquisa uma avaliação do PROEJA como um todo, vislumbrando as suas diversas dimensões e perpassando a própria

avaliação da instituição (mas tão somente se objetivou a análise dos impactos do programa na empregabilidade e continuidade dos estudos na visão de egressos), limite este que contemplou somente uma das questões postas para um dos indicadores da matriz de referências 3 (apêndice E), questão esta que fora inclusive destacada, para realçar o seu local caso se fosse proceder uma avaliação completa, algo fora do escopo e das possibilidades da presente pesquisa.

O preenchimento das matrizes se dará quando [ou se] forem eleitas para trabalhos maiores – de gestão ou acadêmico –, depois de adaptações caso a caso.

A inspiração e defesa de matrizes de referências veio de Costa e Castanhar (2003), autores que trazem um quadro teórico relativamente aos critérios, indicadores, e matrizes lógicas para avaliações de políticas públicas; e estas são, atestam os autores,

Uma maneira de permitir que a avaliação de programas públicos possa contribuir para testar a própria consistência do planejamento é através da definição prévia da matriz lógica do programa. Segundo Wholey (1994: 15 – 20), a construção da matriz lógica começa pela identificação dos objetivos gerais e específicos do programa e dos indicadores de performance (tipos de evidência) pelos quais o programa será avaliado, bem como a indicação das fontes de dados que serão usadas para as mensurações, comparações e análises necessárias. (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 976)

Para Costa e Castanhar (2003) avaliações por meio ou a partir de matrizes se trata de uma metodologia,

[...] voltada para a identificação dos recursos (financeiros, humanos e de infraestrutura) alocados ao programa, as atividades previstas, os resultados esperados e as relações causais (uma particular combinação de recursos, permitindo a realização de um determinado conjunto de atividades, que levará à produção de determinados resultados, que, presume-se, permitirão que se alcance determinados objetivos associados ao programa) que a teoria por trás do programa pressupõe que podem ser assumidas. (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 977)

Outros autores também contribuíram para a decisão do presente trabalho quanto à sugestão de matrizes de referência como instrumento de gestão, são Trevisan e Bellen (2008), para os quais

Atualmente maior atenção tem sido dada a uma metodologia de estruturação de políticas públicas chamada metodologia do marco teórico. Esta metodologia parte da concepção de políticas públicas como processos articulados e estabelece os recursos que configuram a política pública, seus programas e projetos, e encadeiam as etapas de um mesmo programa, desde o diagnóstico da população-alvo até a definição de critérios para a intervenção. (TREVISAN; BELLEN, 2008, p. 544)

Para Trevisan e Bellen (2008) a matriz se trata de ferramenta cuja estrutura facilita a organização de dados, e traz, assim como Costa e Castanhar (2003) o fizeram antes, exemplos de matrizes; e informam ainda que outros autores nomeiam a metodologia/instrumento com outros termos, como “*marco conceitual*” (MAKATE, 2002 apud TREVISAN; BELLEN, 2008, p. 543, itálico no original). Optou-se aqui por nomear como *Matrizes de Referências*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensou-se sempre, ao longo da pesquisa, nos aconselhamentos para que não se ampliasse o campo da pesquisa, pois este quando se amplia, por curiosidade ou por necessidade, o trabalho pode se enfraquecer; e pode ocorrer, ao aprofundar-se para além de determinados limites, que a visão só alcance perplexidade. E seria essa perplexidade que surpreenderia – como de fato em muitos momentos desafiaram a este pesquisador – caso a opção pela busca de mais argumentos e respostas (para algumas perguntas que ficaram em aberto, postas agora, para findarmos, como questões subjacentes ou lacunas, para quem as queira por sua vez pesquisar mais) fosse se alongar, pois Política, a Gestão Pública, a Educação e as Políticas Públicas Educacionais trazem consigo um mundo de teorias, conceitos e uma riqueza impossível de se usufruir sem que a perplexidade não congelasse o curioso num labirinto.

Sem mais curiosidades ou buscas, e sem mais riscos de perplexidade, o trabalho chega ao momento das considerações finais, momento de alegria depois de muita dor e esforços.

O que sempre se quis foi um conhecimento específico – sobre o PROEJA, seus impactos, as visões de seus egressos –, muito embora por vezes o conselho de não se buscar os excessos não tenha sido atendido na íntegra, pois a dissertação aqui concluída traz mostras de que talvez se tenha cruzado linhas entre o necessário e o “excesso”. Que tais transposições sejam vistas como necessárias.

Com a ajuda fiel de autores e autoras diversos(as), e da orientadora, o pé à linha voltava sempre ao lugar posto pelos objetivos da pesquisa, prevalecendo o foco na pergunta central: Quais os impactos do curso técnico em Administração na modalidade PROEJA, na empregabilidade e quanto à continuidade dos estudos, na visão de egressos da primeira turma formada no IFPI *campus* Piripiri?

E para tal problema de pesquisa, já bastaria a teia conceitual, mesmo porque nesse labirinto haviam várias teias, que se completam e se entrelaçam; mas todos os temas dialogavam entre si e teciam uma tela em que sempre se tentava explicar algo mais. Tratar de educação, ou política pública educacional, é tratar desse algo mais, complexo, é tratar do próprio homem.

A Educação, tendo-os como argila, vai humanizando o homem, e a Política tentará entender como o resultado dessa humanização atinge, aflige a convivência de um com outros; e a Gestão Pública desafia a todos a entender como se coloca a Política e a maior de suas invenções – o Estado – a funcionar para que estes homens e mulheres sejam, ao fim, felizes.

Mas a rosa-dos-ventos nesse labirinto ou teia bastou ser um programa especificamente: investigou-se os impactos do PROEJA.

A investigação de cunho qualitativo, esta que, sobretudo quando acompanhada em paralelo dos estudos quantitativos (ambas se complementam), por não se preocuparem com questões como, por exemplo, a representatividade numérica – pois o que se busca é, igualmente, uma representação qualitativa – proporcionam o aprofundamento, em rigor adequado à compreensão para além de números, esclarecendo as nuances do grupo social que se estudou, à luz da política pública que esteja na centralidade da pesquisa. Por isso a importância de uma sugestão pelas matrizes de referência, pois podem contribuir com estas pesquisas qualitativas, por mostrar cruzamentos entre o explícito e o implícito (esses traços implícitos muitas vezes só descobertos por meio de entrevistas, como foi o caso da presente pesquisa).

Oportuno ainda, e antes de tudo, a consideração de que somos mesmo filhos do próprio tempo, não havendo tempo insuperável, sendo o nosso aquele que na prática supera a todos. Esse tempo, que iniciou – em relação à presente dissertação – como de esperança frente a problemas já comentados na introdução, tornou-se no caminho “o” tempo também da Covid-19. E os tempos desta Covid-19 são de interrupções (intervalos, adiamentos, adaptações, cortes), mas não são tempos de desesperança.

Testemunhamos “o” tempo da pandemia, vivendo os transtornos que a civilização contemporânea não havia sequer pensado (ou pensou?); neste tivemos que refazer a existência, as relações humanas – que faz dos homens seres políticos – e os afazeres, todos adaptados.

E nestes mesmos tempos também outro espanto antes da pandemia: o orçamento federal brasileiro para a educação, que teve, após tramitação da Lei Orçamentária Anual 2020, redução de R\$ 2,7 bilhões. Diminuição de recursos para educação de um lado, mas do outro lado aumento de recursos para campanhas eleitorais – este é o Brasil, independentemente do tempo.

E com relação às limitações impostas pelas ações necessárias ao combate à pandemia de Covid-19, e com inteligência e humildade, redesenham-se os objetivos da pesquisa, sem prejuízo para a sua essência. E com esperança foram entrevistados cinco egressos(as), de uma das turmas daquelas duas do projeto de pesquisa original.

Tão logo os obstáculos foram postos, em especial aqueles entraves ligados às questões éticas – pois não se poderia tentar convencer pessoas a saírem do aconselhado isolamento social, sob riscos de contraírem a doença, e basta o risco para ser antiético –, um repensar foi iniciado, de forma a fortalecer a esperança e continuar os trabalhos, somado agora à humildade. A humildade que ajudou a aceitar os novos fatos do tempo, inexoravelmente *o nosso tempo*.

Inicialmente se objetivava entrevistas com egressos de duas turmas do PROEJA, a formada em 2013 e a de 2015; mas esta segunda precisou ser deixada para outros trabalhos,

embora justificadamente, pois os novos fatos limitaram a pesquisa para que só os egressos(as) da primeira das turmas, cujas entrevistas haviam sido iniciadas (inclusive às custas de muito esforço, antes da “parada”).

Os egressos da primeira turma, sete anos depois, tiveram a oportunidade de contribuir com uma pesquisa, com uma forma singular de avaliação política da política, e muito a enriqueceram.

Sobre o PROEJA, explicitou-se que as metas do PDI do IFPI não são atingidas no quesito “oferta regular”, pois se fossem não apenas três turmas teriam se formado em PROEJA na instituição. Houve tempo para mais turmas, haviam recursos, espaço, e haviam jovens e adultos na cidade e em toda a região que assim precisavam e precisam.

Assim, o quadro geral, por exemplo aquele comprovado pelos dados da Plataforma Nilo Peçanha, mostram que o pressuposto da pesquisa se consolidou parcialmente, pois os resultados do PROEJA no *campus* IFPI Piripiri estão quantitativamente aquém, porém qualitativamente muito positivos. Há qualidade para a continuidade do programa, e exigência para inovações.

Quanto à análise de impactos, a presente pesquisa propôs saída do paradigma industrialista, baseado em controles com sentido de limitantes, para um que incentive mudança, da moral instrumental para a moral que não seja baseada na contagem da produção daquilo que já foi inventado e que agora só se copia (industrialismo).

Nesta seara uma questão: “Quem são os gestores?”, pois estes, de quem se precisa para as inovações e para aplicação de um tipo de avaliação centrada no ser humano, que é o público-alvo das políticas públicas (em especial as educacionais, políticas sociais), são formados ainda para uma sensibilidade mal aplicada: insistem em empregar no âmbito público as mesmas ferramentas e métodos típicos do âmbito das indústrias (das empresas privadas).

Mas são mundos diferentes, sistemas que possuem distinta cultura: no sistema público o valor maior é a Política e a Democracia (ambiente de críticas, campo de lutas, e cujo foco deve ser a qualidade de vida e a justiça), enquanto no sistema privado os valores maiores são exigentes por categorias que existam com exclusividade, e nunca ou quase nunca em acordo com outros [valores], como por exemplo a eficiência (com sua mecânica, tabelas e estatísticas da qualidade total, etc.), como o lucro e o mercado. A formação de gestores públicos precisa atender para as ideias centradas no ser humano; e estas ideias, ou metodologias, já existem, bastando ações (e políticas públicas) para aplica-las nos programas de formação de gestores; mesmo porque, se tem uma coisa que o tempo atual ensina é da necessidade por programas de capacitação que tragam como conteúdo, por exemplo, a gestão do conhecimento e da inovação

em governo, entrega de serviços públicos digitais, utilização da inteligência coletiva para melhoria do serviço público, uso de mídias sociais, etc..

O mundo das Políticas Públicas também busca a eficiência, mas “desde que”, e não “acima de tudo”. E, fazendo parte desses serviços públicos, os processos de avaliação e análise de impactos precisam olhar para o novo paradigma, fora do arcabouço industrialista, que prioriza, como característica intrínseca, a contagem e a comparação entre a meta e o resultado, por exemplo.

Conclui-se pela importância de formação de gestores sensíveis aos valores da Democracia, da Política, e igualmente se faz apelo final pela formação de igual monta relativamente aos docentes que atuem na Educação de Jovens e Adultos.

Mas no campo público a mera – ou só a comparação – pode trazer visões simplistas do programa; enquanto os impactos se espraiam pelo tempo e pelo espaço, podendo ser que os impactos cheguem ao seu ápice, inclusive, por meio da geração seguinte. E disso, por que não pensar nos filhos(as) dos egressos e das egressas, que bem receberam e recebem positiva influência dos pais, hoje “formados”, capazes de melhor e mais ainda exercerem a sua cidadania? E que levam para o seio dos lares o imaginário e simbologias gestadas e vividas na escola – talvez o que não tiveram na infância/juventude, tendo em vista seus pais [dos egressos] terem sido analfabetos ou de pouca escolaridade. Mas hoje é diferente, melhorou.

Foram esforços, aprendizados e vitórias, vistas e sentidas durante as entrevistas; e se antes já eram orgulho para os filhos e para a família, depois do PROEJA mais ainda.

Outra observação que se faz premente se trata do fato de que políticas públicas, em especial a educação, muitas vezes precisam de tempo para atingir seu ápice em termos de impactos, e mesmo estes são tantas vezes subjetivos por demais para serem simplesmente vistos em uma entrevista, sendo esta um retrato somente até aquele momento da vida do egresso(a).

A EJA precisa combater as evasões, estas que são resultantes de causas diversas, mas o aperfeiçoamento do quadro docente visando a melhor compreensão do público certamente excluiria do rol de motivos de evasão a questão, por exemplo, do “jogar conteúdo”, ou da “infantilização da educação na EJA”.

O material didático específico para o PROEJA ainda é escasso; e quando editoras comprarem a ideia – embora só o façam quando o Estado assim o fizer também – talvez já será tarde, tendo em vista a tecnologia escantear para a obsolescência o livro em papel.

Mas entre papel e telas, nenhum conteúdo será posto em prática sem a devida metodologia, que também deve ser específica – daí a importância da formação de professores.

Assim, ressaltando haver em cada capítulo conclusões em seu tempo, faz-se importante ainda, para o fim, primeiro: o Estado, as instituições especificamente, os órgãos e secretarias do Ministério da Educação, precisam entrar em conformidade em relação às avaliações de programas como o PROEJA, e que tais tenham continuidade.

Segundo: o processo de comunicação instituição e comunidade pode ser melhor planejado, no sentido de que haja mais procura por cursos PROEJA. Mas isso demandará formulações de novos cursos, mais atrativos e oportunos para as demandas locais e regionais.

Em terceiro: em relação a permitir ou não a matrícula nos cursos do PROEJA de quem já tenha ensino médio (ou mesmo àqueles com ensino superior completo ou incompleto) é legítimo, mas sempre se houver respeito e priorização dos princípios do programa, bem como atenção especial àqueles a quem se destinam os cursos, orientando práticas, estrutura, meio e recursos didáticos e tecnológicos de forma a fazer avançar os ideais da EJA. Tratar-se-á de ação legítima da instituição, enunciando, por exemplo, nos editais para a seleção, que as vagas serão para aqueles que tenham concluído o ensino fundamental (no caso de cursos PROEJA técnicos de nível médio) e maiores de 18 anos e que a prioridade será para aqueles que não tenham ensino médio concluído, pois a decisão por tal janela permite a autonomia de cada instituição, inclusive no sentido de maximizar os recursos públicos, pois de outra forma, restringindo somente ao público exato do PROEJA de forma mesma que seja possível sobrar vagas nas turmas, por muitas vezes seria inviável manter em funcionamento alguns cursos para os quais possam, circunstancialmente, não ter demanda por parte do público do PROEJA.

Para se atender prioritariamente os princípios do programa, as entrevistas na seleção se tornam essenciais, devendo tal etapa ter peso maior, bem como o perfil socioeconômico dos candidatos(as).

Outro ponto que legitimaria à instituição manter editais “abertos” à inscrição de quem já tenha o ensino médio é o fato de que sendo o PROEJA também formação profissional, o seu público-alvo certamente avança fora dos limites colocados pelo programa, mas que podem tais “limites” serem vistos como recomendações e não como uma rigidez intransponível; a oportunidade de educação profissional de qualidade chama atenção de todos os que precisem de qualificação para o mundo do trabalho, para além do ensino médio.

Quarto, como um reforço: as avaliações são essenciais para o processo decisório e de políticas públicas e sua gestão, o que exige dos gestores capacidade de operacionalizar a teoria (aqui posta como um quadro teórico geral nos capítulos 1 e 2).

As análises de impactos mostram que o PROEJA foi positivo, e que contribuiu com o desenvolvimento profissional de seus egressos, sendo o programa em si mesmo oportunidade de continuidades dos estudos. Ressalte-se o fato de que todos os egresso(as) afirmaram (quadro 17) que o IFPI e o PROEJA em especial, incentivou-os a continuarem os estudos.

Acontece que os óbices, da/na realidade em que vivem, de serem trabalhadores e trabalhadoras, fazem-se como encaixes maiores quando vistos em seu entrelaçamento com o sistema, que ainda não inclui a todos, seja por falta de políticas públicas mais direcionadas a quem tenha concluído cursos em PROEJA, seja pela falta de investimentos nas redes de ensino em todas as esferas

O PROEJA não se perdeu no caminho, e o espírito de sua lei clareia o que de fato quer combater: a desigualdade, que ainda impera no Brasil, e aquela dicotomia entre o trabalho e o estudo, e entre a formação geral e a profissional.

Sendo o PROEJA um programa, este relacionado à política pública maior, que se quer seja universalista, ou melhor, uma política pública que oportunize na idade certa o acesso, a permanência e a formação nos ensinos fundamental e médio, em cujos graus e se possível na mesma faixa de tempo se ofereçam com a mesma qualidade a formação profissional, poderá ser concluído, ou tido como não mais necessários quando todos os jovens e adultos já tiverem concluído o ensino médio? Não, pois se acredita haverá sempre a necessidade de formação daqueles que a queiram ou precisem, num período da vida que não seja aquele em que, por exemplo, tenham concluído [só] o ensino médio propedêutico.

Será possível que egressos do ensino médio queiram depois adentrar na educação profissional, já quando adultos. E neste caso a EJA estará firme, ainda atuante, melhorada e capaz de atingir tal público.

Mas para que os resultados do programa, inclusive aqueles elencados no presente trabalho, não sejam triviais, far-se-á importante, sobretudo em caso de replicações dos estudos noutros *campi*, em mais instituições da Rede Federal, ou nas instâncias do PROEJA em escolas municipais e/ou estaduais, o acompanhamento dos dados relativos a tal política educacional que estejam inseridos consistentemente em um sistema robusto de informações; e a Plataforma Nilo Peçanha tem largo potencial para ser esse sistema robusto, devendo ser precedida de esforços em cada unidade de ensino, no âmbito da coleta dos dados, tratamento e inserção na mesma, em especial tendo em vista que os índices fazem parte da gestão de programas sociais, mas a própria formação dos gestores públicos traz à tona esse problema da não importância da coleta de dados, sem os quais – como defendido aqui – as tomadas de decisões ficam limitadas.

Em qualquer estudo de caso a viabilidade de apropriações e de generalizações dos resultados dependerá de tais sistemas de informação, de monitoramentos (avaliações concomitantes, de natureza auditoriais), estas que, da parte do MEC ou mesmo da Rede Federal ou do IFPI em particular, como já exposto, inexistem em sua amplitude, rigor e continuidade.

Desta forma, pode-se concluir que o PROEJA, na visão dos egressos(as) da amostra, trouxe impactos positivos, de forma geral, no âmbito da empregabilidade, sendo oportuno ressaltar que a amostra de cinco egressos(as) proporcionou uma ideia geral, mas não substitui a necessidade de mais pesquisas, para uma afirmação ampla.

Como ponto de partida para novas buscas, caso algum interesse em replicar a pesquisa, ampliando os resultados do caso estudado aqui, as sugestões são: acrescentar mais categorias, além da empregabilidade e a continuidade dos estudos; operacionalizar pesquisas em mais turmas e cursos; bem como ouvir, dar voz, aos demais atores envolvidos no PROEJA: os coordenadores e a direção de ensino e geral da unidade de ensino, a equipe pedagógica e, especialmente, os professores(as); e aplicar matrizes de referências.

As respostas a serem dadas a fim de melhorias no PROEJA são complexas e múltiplas e passam pelo que está em equilíbrio entre as diversas pesquisas que neste texto dialogam, ou seja, os esforços para que o PROEJA tenha garantido seu *lugar fixo* nas instituições, especificamente na Rede Federal, garantindo continuidade na oferta de cursos em paralelo a melhorias no acesso, e ainda políticas para garantir a permanência dos estudantes; e o que se apresenta no implícito em todos os trabalhos é a necessidade de avaliações, monitoramentos e o uso dos dados para a melhoria da qualidade do PROEJA, sobretudo quanto aos impactos pós cursos, na vida dos jovens e adultos formados (e/ou até naqueles não formados).

A continuidade de um programa da importância do PROEJA requer igualmente estruturas capazes de atender demandas, estas que, no caso da Rede Federal, são os *campi* dos Instituto Federais espalhados Brasil.

As perspectivas positivas para do PROEJA no *campus* Piripiri (e para toda a Rede Federal e para todo o IFPI), para que se concretizem, precisarão ser baseada nos índices atuais, e, especialmente, no que diz respeito às *taxas de evasão* (um desafio levantado pelas pesquisas acadêmicas, que também sugerem ações); e ainda às *taxas de eficiência acadêmica*, que em relação ao PROEJA em toda a Rede Federal chegou mal aos 30%; mas sobretudo deverá ser visto de perto o que representa o índice de *inscrições por vagas*, pois estes estão no patamar de um candidato inscrito para cada vaga (em 2018 o índice fora negativo, de 0,8%, ou seja, mais vagas ofertadas do que jovens e adultos interessados no curso).

Quais estratégias o IFPI poderá implementar para atrair o público-alvo? Pois os índices de inscritos por vaga certamente refletem cursos que não chamam atenção do público-alvo do PROEJA, sobretudo a julgar pelas características socioeconômicas da região, sendo necessário, por exemplo, verificar e sempre levar em consideração os arranjos produtivos locais, potenciais de expansão de certas atividades econômicas, a tecnologia, atrelado a consultas à comunidade, às entidades profissionais, órgãos que estejam em maior contato com o público, ou seja, pesquisas locais.

Mas se fazendo importante também a continuação dos trabalhos de divulgação voltados para o público específico do PROEJA.

O fato dos egressos(as) entrevistados não possuírem previamente nenhum conhecimento sobre o curso (quadro 12), ou sobre o PROEJA, pode indicar a realidade da turma como um todo, e disso podendo inferir que há relações entre evasão e o conhecimento do curso, ou mesmo relações entre uma não divulgação na comunidade e o baixo número de inscritos para o curso. Mas esse questão é deixada aqui como pertencente ao campo da provocação.

No campo da sugestão é que sejam realizados seminários, audiências públicas na cidade, e uma comunicação massiva com o público-alvo do programa; mesmo porque há relação direta entre percepções de qualidade e os fatores informacionais prévios que visem valorização do curso mais ainda, bem como o desenvolvimento prévio de estados de humor e emocional no público-alvo, o que pode contribuir para uma minimização de evasões, por exemplo.

Outra alternativa seria a oferta de mais cursos no *campus*, a criação de novos, e a oferta, inclusive, de cursos PROEJA FIC. Como instituição federal de ensino, o IFPI desponta em Piripiri, e em toda a região, como centro de excelência em educação profissional, técnica e tecnológica, inclusive com cursos superiores de bacharelado, licenciatura e tecnologia, podendo despontar mais ainda como instituição que promove o PROEJA.

No fim, imbuído do mesmo espírito de esperança com o qual se iniciou, ainda inspiradíssimo e tendo vencido as provocações, somam-se a alegria e sentimento de missão cumprida. Acredita-se que o tema e problemática do presente trabalho atendem às exigências do Programa de Pós Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Piauí, digno de ser contributo à academia, pois foram alcançados os seus objetivos específicos e, por conseguinte, o seu objetivo geral, respondendo à pergunta da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALA-HARJA, Marjukka e HELGASON, Sigurdu. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**. Ano 51, nº 4, Out-Dez, 2000. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/35932/em-direcao-as-melhores-praticas-de-avaliacao>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- ALVES, Paulo Vicente. **Gestão pública contemporânea**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.
- AMORIM, Rodrigo de Freitas (org.). **II seminário Diálogos PROEJA – II**, 2010. Goiânia – GO. Transcrição Diálogos PROEJA 2010. Goiânia: OBEDUC/CAPES/UFG, 2016. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/>. Acesso em: 21 mar. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia científica: filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Thompson Learning, 2006.
- ARAÚJO, A. A. Carlos. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Revista em Questão**, vol. 12, nº 1, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, Porto Alegre – RS, 2006, pág. 11 – 13. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/16/5>. Acesso em: 10 out. 2019.
- ARAÚJO, Luísa; RODRIGUES, Maria de Lurdes. Modelos de análises das políticas públicas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, nº 83, 2017, pág. 11 – 35. Disponível em: <https://journals.openedition.org/spp/2662>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- AZEVEDO, Márcio Adriano. Uma década do Decreto nº 5.154 / 2004 e do PROEJA: notas do debate. Rio Grande do Norte: **Revista Holos**, ano 32, Vol. 6, 2016, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, pág. 92 – 102. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4992/1571>. Acesso em 30 jun. 2019.
- BANCO MUNDIAL. **Avaliação de impactos na prática** / GERTLER, Paul J.; MARTÍNEZ, Sebastián; PREMAM, Patrick; RAWLINGS, Laura; VERMEERSCH. 2ª ed.. BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento / Grupo Banco, 2018. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/25030/9781464808890.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.
- BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas** Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.
- BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina. **Políticas e práticas na educação de jovens e adultos**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1ª edição. São Paulo: Edições 70, 2011

BARROSO, João. Conhecimentos, políticas e práticas em educação. In: MARTINS, Ângela Maria; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GANZELI, Pedro; GARCIA, Taise de Oliveira Guaranha (orgs.). **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudança**. Campinas: Autores Associados, 2013.

BAUER, Adriana. Avaliação de impactos e *accountability* em educação: uma proposta metodológica a partir do Programa Letra e Vida. In: MARTINS, Ângela Maria; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GANZELI, Pedro; GARCIA, Taise de Oliveira Guaranha (Organizadores). **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n^{os} 1/1992 a 53/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n^{os} 1 a 6/1994. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

BRASIL. Lei n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília – DF, dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. Decreto n^o 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2^o do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**, Brasília, DF, julho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 27 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**: proposta em discussão. Brasília: Ministério da Educação / SETEC, 2004^{2o}. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 20 mar 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004^{3o}. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192#:~:text=O%20Plano%20Nacional%20de%20Implementa%C3%A7%C3%A3o,%E2%80%9D%2C%20a%20saber%3A%201. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Decreto n^o 5.478, de 24 de junho de 2005. **Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Interação da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA**, Brasília, DF, junho de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. Decreto n^o 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, julho de

2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 22 abr. 2018.

BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Organização: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília: MEC / SETEC, 2007².

BRASIL. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. **Documento Base**. Brasília: MEC / SETEC, 2007³. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de inserção contributiva da SETEC para a superação da evasão nos cursos PROEJA da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação, 2007⁴. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1492-projeto-oficial-insercao-contributiva-proeja&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, DF, dezembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepções e Diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2008². Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/normas-e-leis/concepcao-e-diretrizes-dos-institutos.pdf/view>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Prestação de Contas Ordinária Anual**: relatório de gestão 2009. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4696-relatoriodegestao2009-setec-versaofinal-b&Itemid=30192. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências**. Brasília, DF, julho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. **Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica**. Brasília, DF, junho de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saiba mais – Proeja / Inserção Contributiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2018^{2º}. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/259-programas-e-aco-es-1921564125/proeja-406236091/12294-saiba-mais-proeja?Itemid=164>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BUENOS AYRES, Carlos Antonio Mendes de Carvalho. Segurança pública e educação: parceria intersetorial e ciclos de formação continuada. *In*: MENEZES, Joelina (organizadora). **Segurança pública**: representações sociais e política de formação. São Cristóvão – Se: Editora da UFS, 2009.

BUITRAGO, José Penalva. **O professor como formador moral**: a relevância do exemplo. 1ª edição. São Paulo: Paulinas, 2008. Coleção Pedagogia e Educação, série Formação Continuada.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira**: da colônia ao PNE 2014 – 2014. Petrópolis – RJ: Vozes, 2016.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; OLIVEIRA JUNIOR, Rafael Gabriel de. Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: aprofundando a linha do tempo. *In*: MARTINS, Ângela Maria; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GANZELI, Pedro; GARCIA, Taise de Oliveira Guaranha (Organizadores). **Políticas e gestão da educação**: desafios em tempos de mudanças. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 23ª ed., revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. **O PROEJA no Instituto Federal de Goiás**: contradições, limites e perspectivas. 1ª edição. Curitiba: Appris, 2016.

CEFET-PI, UNED PIRIPIRI. **Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI)**, 2008.

CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à administração geral**. 3ª edição. Barueri – SP: Manole, 2009.

CONSUP – Conselho Superior / IFPI. Resolução nº 65, de 29 de agosto de 2018. **Regulamento do programa de acompanhamento ao egresso dos cursos regulares do IFPI**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, 2018. Disponível em: http://www.ifpi.edu.br/egressos/portal-de-egressos/politica-de-egressos/Resolucao_65_2018_Programa_Acompanhamento_Egressos_IFPI.pdf. Acesso em: 21 mar. 2020.

COSTA, Frederico L.; CASTANHAR, José C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. Rio de Janeiro, **Revista de Administração Pública – RAP**, vol. 37, nº 5, setembro / outubro, 2003. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6509>. Acesso em: 30 jun. 2019.

COSTA, Nívea Maria Vieira. **Educação e Trabalho**: a qualificação profissional e a elevação da escolaridade nos cursos PROEJA FIC, em Tucuruí – PA. Jundiá: Paco Editorial, 2015.

DENHARDT, Robert B.; CATLAW, Thomas J.. **Teorias da administração pública**. 2ª edição. São Paulo: Cengage Learn, 2017.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 26 out. 2019.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011 (Coleção Textos Fundamentais de Educação).

DYE, Thomas R.. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. *In*: HEIDEMANN, F. G. e SALM, J. F. (orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2009.

EULÁLIO, Marcelo Martins. **Políticas públicas e educação profissional para os jovens: a atuação do Senac no contexto das transformações do mercado de trabalho – Piauí – 2003-2007**. 154f.. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Teresina, PI: UFPI, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/893/DISSERTA%20POL%20P%20C%20TICAS%20P%20C%20A%20BLICAS%20MARCELO.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 ago. 2019

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais – RBCS**. 2005, vol. 20, nº 59, out./2005, pág. 97 – 110. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092005000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 ago. 2019.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação e controle**. 10ª edição. 12ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2012.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibud. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. Belo Horizonte, **Análise e Conjuntura**, nº 3, pág. 107 – 127, setembro / dezembro, 1986. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/AC-2007-38.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

FINKLER, Lirene; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **Reflexões sobre avaliação de programas e projetos sociais**. Barbarói: Santa Cruz do Sul, nº 38, p. 126 – 144, jan. – jun., 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n38/n38a08.pdf>, Acesso em: 30 jun. 2019.

FLORES, Tânia Maria Dantas. Avaliação ex post da política pública PROEJA no IFBA campus Santo Amaro (BA). Rio Grande do Norte, **Revista Holos**, IFRN, ano 33, vol. 03, 2017, pág. 75–89. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5756/pdf>. Acesso em 28 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. Pág. 25 – 41. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Educação_profissional_e_tecnológica_n.html?id=pIR8WXF1HQYC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 28 set. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Uma década do Decreto nº 5.154 / 2004 e do PROEJA: balanço e perspectiva. **Revista Holos**, ano 32, vol. 6, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4984>. Acesso em: 27 out. 2019.

FORMOSINHO, João (coordenador). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto – Portugal: Editora Porto, 2009. Coleção Currículo, Políticas e Práticas.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

GOMES, Ione Gomes; GUIMARÃES, Gilma; OLIVEIRA, Fernanda Ribeiro Q. de. **Relatório do I Diálogo PROEJA**. Goiás: Instituto Federal Goiano, campus Rio Verde, 2009. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/vidadeensino/article/download/417/292>. Acesso em 21 mar. 2020.

GONÇALVES, Anderson Tiago Peixoto. Análise de conteúdo, análise do discurso e análise de conversação: estudo preliminar sobre diferenças conceituais e teórico-metodológicas. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa**, vol. 17, nº 2, maio/junho/julho/agosto de 2016, pág. 275 –300. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/323>. Acesso em: 23 jun. 2020.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 22, nº 2, pág. 201 – 210, mai. – ago., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

HOLANDA, Antônio Nilson Craveiro. Avaliação de políticas públicas: conceitos básicos, o caso do ProInfo e a experiência brasileira. **VIII Congresso Internacional del CLAD sobre Reforma del Estado y de la Administración Pública**. Anais. Panamá: CLAD, 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8143647-Avaliacao-de-politicas-publicas-conceitos-basicos-o-caso-do-proinfo-e-a-experiencia-brasileira-1.html>. Acesso em: 18 mar. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/piripiri/panorama>. Acesso em: 28 jun. 2019.

IFPI, *campus* Piripiri. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio na forma integrada na modalidade de educação de jovens e adultos (PPC)** / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Teresina: IFPI, 2016.

IFPI. **Nossos campi**. Instituto Federal do Piauí – IFPI, 2020. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/a-instituicao/campi>. Acesso em: 11 jun. 2020.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de programas sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas. **Planejamento e Políticas Públicas – PPP**, nº 36, janeiro / julho 2011, p. 251 – 275. Brasília – DF: IPEA. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/228/212>. Acesso em: 15 jun. 2020.

KAUFMANN, Jean–Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo**. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KINGDON, John Wells. Como chega a hora de uma ideia? (1995) *In*: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas** – coletâneas, Volume I, 2007, p. 219 – 224. Disponível em: https://perguntasapo.files.wordpress.com/2012/02/kingdon_1995_agenda-formation.pdf. Acesso em: 07 mar. 2020.

LANGONI, Carlos Geraldo. **Distribuição de renda e desenvolvimento econômico no Brasil**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2016.

LINDBLOM, Charles Edward. **O processo de decisão política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília (UnB), 1981.

LIBANEO, João Batista. **Introdução à vida intelectual**. 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LOBO, Thereza. Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. *In*: RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 5ª ed.. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MAXIMIANO, Antônio César Amaru. **Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital**. 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª edição revisada. São Paulo: Cortez; Brasília – DF: UNESCO, 2011.

NASCIMENTO, Cláudio Rodrigues do; FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. O desafio dos gestores e o trabalho pedagógico na implantação da educação de jovens e adultos no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. *In*: POMMER; Roselene Moreira Gomes; BEVILAQUA, Raquel (organizadoras). **PROEJA: desafios e possibilidades na educação profissional**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014.

NEY, Antônio. **Política educacional**: organização e estrutura da educação brasileira. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 28 out. 2019.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologia e práticas. 34ª ed.. São Paulo: Atlas, 2018.

OLIVEIRA, Aneluse de; RAMOS, Elenita Eliete de Lima. **Impactos do PROEJA–FIC nos concluintes do curso em técnicas de agricultura familiar em São Miguel do Oeste**. Santa Catarina, Repositório Institucional, IFSC, Trabalho de Conclusão de Curso, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/211>. Acesso em: 28 ago. 2019.

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 – 2019 / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Teresina: IFPI, 2014. Disponível em: https://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/792/PDI_2015-2019.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Alcineide Aguiar; PORTELA, Antônia Rosemeire Moraes Ribeiro; OLIVEIRA, Cleiciane Barros de; RIBEIRO, Rogeane Moraes. A bibliometria nas pesquisas acadêmicas. **Scientia – Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, vol. 7, nº 7, Faculdade Luciano Feijão – Sobral / Ceará, 2017. Disponível em: https://flucianofejiao.com.br/novo/wp-content/uploads/2017/12/EDUCAR_PARA_A_CIDADANIA_FINANCEIRA.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

PINTO, Edvan Wilson Ferreira. **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 Açailândia – Ma. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Política Pública / CCSO, Universidade Federal do Maranhão, 2016. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/811/1/Dissertacao-EdvanWilsonFerreiraPinto.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014. 1ª reimpressão, 2016, pág. 154 – 211.

Plataforma Nilo Peçanha. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). SETEC/MEC, 2020. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 jun. 2020.

POUBEL, Clarissa Menezes de Souza. PROEJA: trajetória da integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos. **Boletim Técnico do Senac**, vol. 41, nº 2,

Senac Nacional, maio / agosto / 2015. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/73>. Acesso em: 27 out. 2019.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014. 1ª reimpressão, 2016, pág. 215 – 253.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 2017.

RAMALHO, José Ricardo; SANTANA, Marco Aurélio. **Sociologia do trabalho no mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2004.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A nova ciência das organizações: reconceituação da riqueza das nações**. 2ª ed.. Rio de Janeiro: editora FGV, 1989. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/330925958/RAMOS-Alberto-Guerreiro-A-Nova-Ciencia-das-Organizacoes-1989-pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.

RIBEIRO, Antônia; REAL, Elizabeth; CAPELLA, Márcia. **Planejamento e avaliação: subsídios para a ação docente**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2005. (Didática para a Educação Profissional).

RIBEIRO, Aldo Vieira. **Egressos da educação profissional técnica de nível médio do IFPI campus Piripiri: identidade profissional e a falta de reconhecimento no mercado de trabalho local**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Teresina – Pi, 2018.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ROSEMBERG, Morris. **A lógica da análise do levantamento de dados**. São Paulo: Cultrix / EdUSP, 1976.

SCHWARTZMAN, Jacques. **Um sistema de indicadores para a universidade brasileira**. São Paulo: NUPES / USP, 1994. (Documento de trabalho 5 / 94). Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9405.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

SCHULTZ, Glauco. **Introdução à gestão de organizações**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2ª edição. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SERVAS, Maurício. Da sustentabilidade social à legitimidade: novas exigências à racionalidade do gestor público. *In: PHILIPPI JR., Arlindo; SAMPAIO, Carlos; FERNANDES, Valdir (Orgs.). Gestão de natureza pública e sustentabilidade* (pág. 3 – 32). Barueri: Manole, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Reinouds Lima. PROEJA no IFMA – *campus* Açailândia: avaliação emancipadora na gestão de políticas públicas em educação. **XII EDUCERES – Congresso Nacional de Educação**, PUCPR, 26 a 29 de outubro / 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19096_9170.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**. Porto Alegre. Ano 8, nº 16, julho/dezembro 2016, pág. 20 – 45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 24 mai. 2019.

SOARES, Sebastião Silva. **Compreensões sobre formação docente no âmbito do PROEJA: do discurso estratégico ao discurso comunicativo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SUCUPIRA, Clenilson de Sousa. **Situações de aprendizagem**: relato das experiências de um docente sobre a aplicação do estudo de textos como estratégia metodológica na educação profissional, e outras sugestões de atividades. Pará de Minas, MG: Editora Virtual Books, 2014.

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michael van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. Rio de Janeiro, **Revista de Administração Pública – RAP**, vol. 42, nº 3, maio / junho, 2008, pág. 529 / 550. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6644>. Acesso em: 28 ago. 2019

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição. **O Proeja como inquilino**: impactos preliminares do processo de implementação do programa no IF Sertão PE *campus* Petrolina 2006–2013. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/346>. Acesso em: 22 out. 2019.

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição. **O Proeja como inquilino**: impactos preliminares do processo de implementação do programa no IF Sertão PE *campus* Petrolina 2006–2013. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016. Disponível em: https://3c290742-53df-4d6f-b12f-6b135a606bc7.filesusr.com/ugd/48d206_f488bef829b440cab386944c5ba6ce5f.pdf. Acesso em 03 abr. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien (1990). Unesco: Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

UNESCO. Educação de Adultos: Declaração de Hamburgo – agenda para o futuro. **V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA V**, Hamburgo, Alemanha, 1997. Brasília – DF: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 27 out. 2019.

WIENER, Norbert. **Cibernética e sociedade**: o uso humano de seres humanos. 2ª edição. São Paulo: Cultrix, 1968.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA – PPGP
MESTRADO EM GESTÃO PÚBLICA



ANÁLISE DOS IMPACTOS DO PROEJA NA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS E NA EMPREGABILIDADE DOS EGRESSOS DO IFPI *CAMPUS* PIRIPIRI

Formulário/Roteiro de Pesquisa ref. Mestrado em Gestão Pública (UFPI – 2018 / 2020)

PARTE 1: respostas registradas pelo pesquisador.

- 1) Gênero: **M** () / **F** ()
- 2) Qual a cor de pele que o/a Senhor(a) atribuiria a si mesmo(a)? _____
- 3) Naturalidade:
() Piripiri
() outra cidade. _____
- 4) Idade quando se matriculou no curso? _____
- 5) Estado civil quando iniciou o curso? _____
- 6) Possuía filhos já quando estudava no PROEJA? **Sim** () **Não** ()
Quantos? _____
- 7) De qual localidade o(a) senhor(a) se deslocava para vir estudar no IFPI?
() bairro de Piripiri
() localidade rural de Piripiri
() outra cidade. _____

8) Moradia: em que tipo de moradia / morava, e com quem e quantas pessoas, na época do curso PROEJA?

moradia própria

Com quem/quantas pessoas: _____

moradia alugada

Com quem/quantas pessoas: _____

imóvel cedido ou compartilhado

Com quem/quantas pessoas: _____

outra(s): _____

Com quem/quantas pessoas: _____

9) Como se locomovia de casa (ou do trabalho) para o IFPI?

veículo próprio (moto ou carro)

ônibus ou “van” vindo diretamente da localidade

carona

bicicleta ou caminhando

10) Você já possuía ensino médio completo, quando se matriculou no PROEJA? Sim () Não ()

11) Se não possuía ensino médio completo, porque teve de interromper os estudos?

problemas financeiros (transportes, alimentação, moradia, etc.)

questões pessoais, de ordem familiar/particular

questões pessoais, relativas a saúde

questões ligadas ao trabalho (faltando tempo para os estudos)

não havia escola ofertando ensino médio nas proximidades de minha residência

a qualidade das escolas da região

Outros: _____

12) Se não possuía ensino médio, por quanto tempo você havia ficado sem estudar antes de se matricular no PROEJA? _____

13) Qual o nível de instrução dos seus pais?

Mãe

analfabeto

fundamental incompleto

fundamental completo

ensino médio incompleto

ensino médio completo

universitário / superior

Pai

analfabeto

fundamental incompleto

fundamental completo

ensino médio incompleto

ensino médio completo

universitário / superior

14) O(a) senhor(a) possuía ocupação (atividade profissional) quando iniciou o curso? **Não** () **Sim** ()

a) [se não exercia atividade] Conseguiu ocupação quando iniciou o curso? **Não** () **Sim** ()

b) Houve mudança de ocupação/profissão após o curso? **Não** () **Sim** ()

c) Qual a sua ocupação/profissão antes? _____

d) Qual a sua profissão/ocupação (tipo de trabalho) hoje? _____

15) Renda:

a) Renda mensal, aproximada, à época, durante o curso?

() até 1 salário mínimo

() acima de 3 e máximo de 5 salários

() mais de 1 e até 3 salários

() acima de 5 salários mínimos

b) Renda mensal, aproximadamente, atualmente:

() até 1 salário mínimo

() acima de 3 e máximo de 5 salários

() mais de 1 e até 3 salários

() acima de 5 salários mínimos

16) O que motivou o/a senhor(a) a escolher o curso técnico em Administração em PROEJA no IFPI?

() melhorar oportunidades para emprego

() maior qualificação

() achou o curso interessante

() um sonho a realizar

() pro falta de outros cursos

() para continuar os estudos e concluir também o ensino médio

() importância para o trabalho

() Outro(s): _____

17) O/a senhor(a) possuía algum conhecimento prévio sobre o curso téc. em Administração PROEJA?

Sim () **Não** ()

() conhecia as disciplinas as quais gostaria de estudar

() conhecia ex-alunos formados no curso/IFPI, que falaram bem

() conhecia professores que me informaram sobre o curso

() sabia que poderia me qualificar para o mercado de trabalho

() outros conhecimentos prévios: _____

18) Você concluiu o curso, mas em algum momento pensou em desistir? **Não** () **Sim** ()

19) O que teria feito desistir?

() as dificuldades em disciplinas, se estas tivessem sido maiores

() as dificuldades em relação à convivência com colegas e/ou professores (se tivessem)

() as dificuldades relativas a dinheiro, ou transporte e/ou moradia na cidade

() outros motivos para desistência: _____

20) Você recebia bolsa, ou outra ajuda financeira da parte do IFPI? **Sim** () **Não** ()

Que tipo, quanto? _____

21) Que outro curso você gostaria de ter feito e que fosse mais apropriado para a sua inserção no mercado de trabalho ou desenvolvimento profissional, mas que não estava ofertado pelo IFPI? (ou por outra(s) instituição(ões) da região?)

PARTE 2: gravação eletrônica, pois as respostas serão estendidas, “livres”; podendo ser registrado no formulário, pelo pesquisador, nuances do egresso-entrevistado(a).

22) Como foi o percurso ao longo do curso, seus desafios, experiências positivas e negativas? Fale sobre suas vitórias e aprendizados.

23) Sobre a importância do curso:

a) O curso contribuiu para que o(a) senhor(a) ampliasse a visão sobre cidadania? De que forma?

b) Quais os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores o curso oportunizou ao(à) senhor(a), de tal forma que tenham contribuído para o exercício da cidadania e também para o mundo do trabalho?

24) Sobre os resultados do PROEJA, de que forma o curso “entrou” em sua vida profissional? Houve impactos positivos do curso em sua Empregabilidade? Como, por exemplo, um novo emprego, conhecimento aplicado ao seu negócio (abertura de empresa, ou inovações no negócio próprio, etc.), crescimento na função ou promoção no emprego?

25) Em relação ao curso téc. em Administração, qual/quais o(s) assuntos/temas que o senhor(a) mais gostou, ou no qual se sentiu mais capacitado(a) ao concluir o curso? (em relação às disciplinas específicas do curso, técnicas)

26) E com relação aos estudos, o PROEJA trouxe incentivos para continuar estudando?

a) O senhor(a) fez outro(s) curso(s)? Qual a influência então do PROEJA nesse aspecto?

b) Se “sim”, em qual/quais áreas gostaria de continuar (ou continuou) os estudos?

27) Faça um resumo do curso PROEJA, em relação às suas expectativas ao se matricular e após ter se formado em Téc. em Administração pelo IFPI.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) A SER ASSINADO PELOS EGRESSOS NO ÂMBITO DAS ENTREVISTAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA – PPGP
 BAIRRO ININGA, CEP 64.049 – 550 / TERESINA – PIAUÍ.
 TELEFONES: (86) 3215 – 5820, ou (86) 3237 – 2169

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **Análise dos impactos do PROEJA na continuidade dos estudos e na empregabilidade dos egressos do IFPI campus Piripiri**

Pesquisador Responsável: Clenilson de Sousa Sucupira – Fone: (86) 99847 – 7690

Orientadora da Pesquisa: Prof^a. Dr^a. Shaiane Vargas da Silveira – Fone: (86) 99492 – 5908

Instituição / Departamento: Universidade Federal do Piauí / Centro de Ciências Humanas e Letras / Programa de Pós Graduação em Gestão Pública (PPGP)

Telefone para contato: (86) 3237 – 2169

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. É necessário decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar esta decisão. Leia cuidadosamente o que segue e pergunte ao Pesquisador sempre que tiver dúvida. Após esclarecidas as dúvidas sobre as informações a seguir, e no caso do(a) Senhor(a) aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em duas vias, para que uma destas vias fique convosco e a outra via com o Pesquisador. Em caso de recusa, o(a) Senhor(a) não será penalizado de forma alguma. Este trabalho de pesquisa está vinculado ao Mestrado em Gestão Pública da UFPI, cujo tema/título é “**Análise dos impactos do PROEJA na continuidade dos estudos e na empregabilidade dos egressos do IFPI campus Piripiri**”, e tem como OBJETIVO GERAL da pesquisa é analisar os impactos do PROEJA em relação à continuidade dos estudos e à empregabilidade dos egressos das turmas formadas em 2013 (18 egressos) e 2015 (14 egressos) do curso técnico em Administração do IFPI *campus* Piripiri nesta modalidade.

Para tanto serão implementados os seguintes PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: o estudo se apoia nos princípios da pesquisa qualitativa do tipo descritiva; e a participação do(a) Senhor(a), como egresso(a) do curso técnico em administração na modalidade PROEJA do IFPI *campus* Piripiri, consistirá em responder perguntas mediante registro de suas respostas em um questionário impresso, este que será preenchido pelo próprio Pesquisador, bem como gravadas em gravador de voz, com duração média de 40 minutos.

A entrevista, embora ininterrupta, será dividida em duas partes. O objetivo da primeira parte da entrevista será traçar um perfil de cada egresso(a), e terá 21 (vinte e uma) questões estruturadas, para cujas respostas haverá inclusive opções predeterminadas que o(a) Senhor(a) poderá escolher (cuja anotação no formulário será feita pelo Pesquisador). A segunda parte da entrevista terá 6 (seis) questões,

abertas e de livre resposta pelo(a) Senhor(a), e visa levantar informações sobre a empregabilidade e a continuidade dos estudos por parte de cada egresso(a) entrevistado(a), bem como identificar, registrar e analisar percepções e vivências sobre os impactos do PROEJA no curso de suas vidas, expectativas e desafios enfrentados nos cursos. Os dados serão organizados em tabelas e categorias, para serem interpretados à luz da técnica da análise por categorias, sendo a pesquisa um estudo de casos que visa estudar impactos do PROEJA enquanto Política Pública Educacional.

RISCOS: este estudo envolve riscos mínimos, e o(a) Senhor(a) pode experimentar algum tipo de constrangimento durante a entrevista, ou por ocasião de haverem questões que solicitam ter que voltar ao passado, indo buscar na memória aquelas lembranças e algumas informações sobre quando estudava no PROEJA no IFPI; embora sejam questões simples e que não visam provocar esforços além destes relativamente à busca nas lembranças de fatos e informações sobre o curso PROEJA, especificamente. Outro risco é o do(a) Senhor ter que interromper, pelo tempo necessário, outras atividades laborais; para isso, se o(a) Senhor(a) assim desejar, poderá ser agendado local e horário compatível com vosso interesse, de forma tal que o(a) Senhor(a) se sinta seguro e confortável para responder à entrevista. Se algum problema ocorrer, ou constrangimento, insegurança, desconforto ou dúvida, o Pesquisador responsável pela coleta das informações suspenderá imediatamente a entrevista e o preenchimento do questionário, e tomará as providências cabíveis, e somente após se resolverem tais questões é que a entrevista será retomada, caso assim o(a) Senhor(a).

Os custos com deslocamentos e/ou despesas de outra natureza, quando e se houverem, serão assumidos pelo pesquisador-mestrando (Resolução nº 510 / 2016, art. 17, VII).

Tais procedimentos são exigidos pela Ética em pesquisa, conforme a Resolução do CNS nº 510 / 2016 e Resolução do CNS nº 466 / 2012. Reforçamos e aqui esclarecemos que nenhum dos procedimentos utilizados nesta pesquisa, especialmente a entrevista aqui caracterizada, representará quaisquer riscos de ordem física ou psicológica para o(a) Senhor(a).

BENEFÍCIOS: no que se refere aos benefícios, espera-se que esta pesquisa traga maior conhecimento sobre a problemática investigada. Os benefícios são de ordem pessoal e coletiva. O primeiro, porque possibilitará conhecermos a realidade da política pública do PROEJA, com relação aos seus impactos na vida dos egressos(as) e, conseqüentemente, na cidade de Piriá e toda a região, como caso exemplar que poderá trazer conhecimentos importantes para todos os Institutos Federais, o que, em segundo, beneficiará toda essa política pública educacional, vista que os dados e compreensões advindas dessa pesquisa poderão subsidiar melhorias e decisões por parte da gestão pública. Acredita-se, assim, que os benefícios pessoais e coletivos superam os riscos que poderão vir a ocorrer durante a entrevista (Resolução CNS nº 466 / 2012; Resolução CNS nº 510 / 2016).

GARANTIA DE SIGILO: se o(a) Senhor(a) concordar em participar do estudo, seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo. As informações fornecidas terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma, pois os instrumentos de coletas de dados serão ANONIMIZADOS. A menos que a identificação seja expressamente requerida por lei ou pela solicitação do egresso(a) entrevistado(a); se não solicitado, somente o pesquisador e o Comitê de Ética poderão ter acesso às informações.

GARANTIA DE ACESSO: em qualquer etapa do estudo o(a) Senhor(a) terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. O(a) Senhor(a) é livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Vossa participação é voluntária e a recusa em não participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ao final do estudo, quando os resultados forem publicados, resguardaremos a identidade dos participantes, pois aparecerá um código para a identificação dos mesmos, código este que só o pesquisador e o Comitê de Ética conhecerão.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, R.G. nº _____, li o texto deste termo na íntegra e compreendi a natureza, objetivo e benefícios do estudo para o qual fui convidado(a) a participar. Entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Concordo voluntariamente em participar deste estudo, por meio de minha participação na entrevista, bem como autorizo a gravação da minha fala. Além da minha assinatura, e da assinatura das testemunhas e do Pesquisador, também serão rubricadas por todos(as) cada uma das páginas, especialmente o pesquisador, que rubrica cada uma das páginas do presente termo. Este documento é impresso em duas vias, sendo que fico de posse de uma delas.

Assinatura do interlocutor da entrevista (egresso/a entrevistado/a):

Presenciamos a solicitação de consentimento e esclarecimento sobre a pesquisa e aceite do participante em colaborar.

Testemunhas (não ligadas à pesquisa):

Nome: _____

R.G. nº: _____ **Assinatura:** _____

Nome: _____

R.G. nº: _____ **Assinatura:** _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) participante de pesquisa.

Piripiri – Piauí, ____ de _____ de ____

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares: se o(a) Senhor(a) tiver alguma dúvida sobre a questão ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, *campus* Universitário Ministro Petrônio Portela, bairro Ininga, CEP 64.049 – 550, Teresina – Piauí. Fones: (086) 3237 – 2332, ou pelo e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

APÊNDICE C – MATRIZ DE REFERÊNCIAS PARA ANOTAÇÕES REFERENTES AO DESEMPENHO INSTITUCIONAL (DIMENSÃO 1)

Matriz de Referências para anotações referentes ao desempenho institucional (Dimensão 1)

Indicadores	Subindicadores	Questões centrais (exemplos)	Objetivos	Metas (mínimo)	Ações e Equipe	Menção	Avaliação	Observações
Pessoas	Quadro docente e pedagógico	Professores especlistas em EJA / PROEJA?						
	Apoios institucional geral: setor de saúde, acompanhamento psicológico, assistência social, Pedagogia, Coordenação, etc.	Atende em horários e dias alternativos? Aulas de reforço, pelos professores? Outros						
Didático-Pedagógicos	Programas de leitura							
	Projetos Integradores							
	Situações de Aprendizagem							
	Estágio ou atividades práticas							
	Material (livros ou apostilas) específico para o público da EJA / PROEJA							
	Projeto andragógico e PPC do curso							
	Seminários e/audiências públicas Monitoria, etc.							
Estrutura	Salas							
	Biblioteca	Abre aos finais de semana?						
	Laboratórios							
	Videotecas / Auditórios							
	Transportes	Satisfaz plenamente as necessidades?						

Menção: Atendido Plenamente; Atendido Parcialmente; Não atendido; Preocupante.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020

APÊNDICE D – MATRIZ DE REFERÊNCIAS PARA ANOTAÇÕES REFERENTES AOS INDICADORES TÉCNICOS-INSTITUCIONAIS (DIMENSÃO 2)

Matriz de Referências para anotações referentes aos indicadores técnicos-institucionais (Dimensão 2)

Indicadores	Questões centrais (exemplos)	Objetivos	Metas (mínimo)	Ações e Equipe	Menção	Avaliação	Observações
Relação Aluno-Professor							
Custo por Aluno							
Inscritos por Vagas							
Rendimento Acadêmico	Coefficientes escolares abaixo da média?						
	Reprovações?						
	Alto índice de alunos em Prova Final?						
	Desenvolvimento das competências previstas, aferidas por meio, por exemplo, de testes/exames?						
	Resultados de exames nacionais, como o ENEM?						
	Outros						
Cor / Raça							
Oferta Regular Anual	Instituição oferta a cada ano/período letivo, turmas de PROEJA.?						
	Os cursos em PROEJA são ofertados de acordo com as demandas da região?						
	Outros						
Ações para evitar Evasões	Há oferta de bolsas de auxílio?						
	Programa de monitoria e reforço escolar?						
	Outros						
Comunicação Institucional	Há divulgação do(s) curso(s)?						
	Parcerias e/ou convênios com órgãos/instituições locais para atrair jovens e adultos para o PROEJA?						
	Outras						

Menção: Atendido Plenamente; Atendido Parcialmente; Não atendido; Preocupante.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020

APÊNDICE E – MATRIZ DE REFERÊNCIAS PARA ANOTAÇÕES REFERENTES A AVALIAÇÕES EXTERNAS, JUNTO À COMUNIDADE E EGRESSOS (DIMENSÃO 3)

Matriz de Referências para anotações referentes a avaliações externas, junto à comunidade e egressos (Dimensão 3)

Indicadores	Questões centrais (exemplos)	Objetivos	Metas (mínimo)	Ações e Equipe	Menção	Avaliação	Observações
Demandas por novos cursos	A instituição atende demandas de entidades locais e/ou regionais?						
	Procede-se consultas ou pesquisas públicas para ter conhecimento das aspirações da comunidade?						
	Outros						
Política Institucional de comunicação com a comunidade e egressos	São promovidas reuniões com entidades de classe (sindicatos, associações, grêmios estudantis, etc.), para discutir cursos, currículo, competências, etc.?						
	São promovidas seminários para apresentação de propostas de cursos, nos quais se faz consulta à comunidade.?						
	A instituição promove debates, ou enquetes, para ter conhecimento do que querem, pensam e sentem os estudantes?						
	Há incentivos para pesquisas, no âmbito acadêmico, voltadas para a EJA / PROEJA?						
	Outros						
Programa de Estágio	Há uma política de parceria com empresas, para estágios, por exemplo, por meio dos quais se afere qualidade do ensino?						
	Outros						
Programa de Acompanhamento dos Egressos (PAE)	Há coordenação responsável específica?						
	Os dados são coletados de forma efetiva?						
	Os prazos e procedimentos quanto ao planejamento, coleta, tratamento e sistematização, e divulgação e discussão sobre os dados são cumpridos?						
	Impactos do PROEJA na vida dos egressos						
	Outros						

Menção: Atendido Plenamente; Atendido Parcialmente; Não atendido; Preocupante.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO REITOR DO IFPI



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

AUTORIZAÇÃO

Eu, Paulo Henrique Gomes de Lima, abaixo assinado, responsável legal pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, AUTORIZO a realização do estudo: **Análise dos impactos do PROEJA na continuidade dos estudos e na empregabilidade dos egressos do IFPI campus Piripiri**, desenvolvido por Cleilson de Sousa Sucupira, aluno do Programa de Pós-graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da Profª. Drª. Shaiane Vargas da Silveira. Fui informado pelo responsável pelo estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como sobre os sujeitos de pesquisa e demais atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

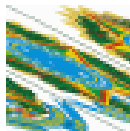
Esta instituição está ciente de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a realização do estudo.

Teresina, 17 de setembro de 2019.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Paulo Henrique Gomes de Lima
Reitor do Instituto Federal do Piauí

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR GERAL DO IFPI *CAMPUS* PIRIPIRI



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Campus Piripiri

AUTORIZAÇÃO

Eu, Clayton da Costa Ribeiro, abaixo assinado, responsável legal pelo *campus* de Piripiri do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, AUTORIZO a realização do estudo: *Análise dos impactos do PROEJA na continuidade dos estudos e na empregabilidade dos egressos do IFPI campus Piripiri*, desenvolvido por Clenilson de Sousa Sucupira, aluno do Programa de Pós-graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da Prof. Dr.ª Shaiane Vargas da Silveira. Fui informado pelo responsável pelo estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como sobre os sujeitos de pesquisa e demais atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Este *campus* do IFPI está ciente de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a realização do estudo.

Piripiri – PI, 30 de setembro de 2019.

Clayton da Costa Ribeiro
Diretor-Geral do IFPI/Campus Piripiri