UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARILIA PANTOJA BRITO

O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ: PERFIS E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES

MACAPÁ
2019

MARILIA PANTOJA BRITO

O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ: PERFIS E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. André Rodrigues Guimarães.

MACAPÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

Brito, Marilia Pantoja

O programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos no Instituto Federal do Amapá: perfis e expectativas de estudantes. / Marilia Pantoja Brito; orientador, André Rodrigues Guimarães. – Macapá, 2019.

167 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação profissional. 2. PROEJA. 3. Educação de Jovens e Adultos. I. Guimarães, André Rodrigues, orientador. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III.Título.

378.013 B862p
CDD. 22 ed.

MARILIA PANTOJA BRITO

O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ: PERFIS E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da defesa:
26/06/2019.

Banca Examinadora

_____
Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Presidente (UNIFAP)

_____
Prof. Dr. João Colares da Mota Neto
Titular Externo (UEPA)

_____
Profª Drª Maria da Conceição dos Santos Costa
Titular Externo (UFPA)

_____
Profª Drª Valéria Silva de Moraes Novais
Titular Interno (PPGED/UNIFAP)

Macapá

2019

Ao meu filho, Enrico Brito.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por não ter me abandonado em nenhum momento de minha vida e ter me concedido tantas bênçãos.

Ao professor Dr. André Rodrigues Guimarães, caro orientador pelo acolhimento durante todo o período do curso, por ter compartilhado verdadeiramente essa jornada. Por ter se desdobrado em um grande incentivador, que não permitiu minha desistência do curso em meio às dificuldades. Muito obrigada pela formação acadêmica, política, educacional e, sobretudo, humana. Ser sua orientanda foi uma honra e contribuiu para que eu crescesse como pessoa, pesquisadora e educadora.

Ao professor Alder Dias, que, durante a graduação em Pedagogia, me apresentou ao mundo da pesquisa e me deu a possibilidade de alçar voos mais altos na pós-graduação em Educação.

A todos os professores do PPGED/UNIFAP, pelos conhecimentos compartilhados no desenvolvimento das disciplinas do curso.

Aos colegas do PPGED/UNIFAP, pelos momentos vivenciados, em especial, à colega e amiga Michelle, irmã de orientação.

Aos coordenadores do PROEJA/IFAP, por terem disponibilizado seu tempo para contribuírem com a pesquisa e por terem proporcionado meu contato com os sujeitos da pesquisa.

Aos sujeitos, estudantes do PROEJA/IFAP, pela atenção durante a coleta de dados, por terem possibilitado a realização deste estudo, pois sem suas contribuições, ele não seria possível.

À minha família e amigos, pela compreensão dos momentos de ausência durante o curso e a escrita da dissertação.

Aos meus sobrinhos/afilhados/filhos do coração, Enzo Gabryel e Maria Isis.

Ao meu companheiro de vida, Fernando Brito, por todo apoio desde antes do início do mestrado, que sempre me incentivou e acreditou no meu potencial. Agradeço por todo carinho, compreensão, por ter acalantado nosso filho durante minhas inúmeras ausências e, principalmente, por ter abdicado um pouco de sua vida pessoal e profissional para que eu pudesse, enfim, realizar meu sonho.

Ao meu filho, meu amor mais maravilhoso, Enrico Brito, que ainda dentro da minha barriga ingressou comigo no curso e me acompanhou durante toda essa trajetória. Minha maior força. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelo desafio que é ser mulher, trabalhadora e mãe na pós-graduação.

RESUMO

O texto dissertativo aborda o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O objetivo central consistiu em analisar o perfil e as expectativas de estudantes que buscam formação profissional no PROEJA, no Instituto Federal do Amapá (IFAP). Partiu-se da perspectiva de que a implementação de políticas públicas, entre as quais as educacionais, têm relação com os interesses das classes dominantes, os interesses do capital e as demandas do mercado, empreendendo políticas e programas voltados para a formação de trabalhadores. Isso induz à oferta de cursos básicos ou técnicos profissionalizantes com o fim de promover qualificação geral ou específica de forma aligeirada para pessoas jovens, adultas e até idosas. Contraditoriamente, as políticas públicas sociais também decorrem da luta histórica da classe trabalhadora e movimentos sociais, na perspectiva de ampliação de direitos. Os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa se embasam no materialismo histórico-dialético. No que se refere à abordagem, considerando que se pretendia apreender informações referentes aos perfis e às expectativas de sujeitos, a presente proposta caracterizou-se como quanti-qualitativa, além de constituir uma pesquisa de campo. A apreensão dos dados foi realizada por meio de aplicação de questionários. O estudo teve como *locus* investigativo o IFAP, especificamente as unidades acadêmicas que ofertam o PROEJA. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes matriculados nas turmas em andamento dos cursos de formação profissional. Os resultados apontam que os estudantes do PROEJA na Amazônia amapaense são, em sua maioria, jovens e adultos de baixa renda, pertencentes à classe trabalhadora, oriundos de grupos raciais historicamente excluídos e socialmente marginalizados. Ao retomar sua trajetória escolar, ora interrompida, esse grupo é impulsionado por motivações que se desdobram em expectativas relacionadas principalmente à aquisição de conhecimento, qualificação profissional, arranjo de melhor emprego e melhoria de renda, anseios considerados atendidos por menos da metade dos sujeitos da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional. PROEJA. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This dissertation addresses the National Program for the Integration of Vocational Education with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality (PROEJA). The main objective was to analyze the profile and expectations of students seeking vocational training at PROEJA, at the Federal Institute of Amapá (IFAP). It was based on the perspective that the implementation of public policies, including educational ones, are related to the interests of the ruling classes, the interests of capital and the demands of the market, undertaking policies and programs aimed at training workers. This leads to the provision of basic or vocational technical courses in order to promote general or specific qualification in a light manner for young people, adults and even older people. Contradictorily, social public policies also derive from the historical struggle of the working class and social movements from the perspective of broadening rights. The theoretical and methodological foundations that support the research are based on historical-dialectical materialism. Regarding the approach, considering that it was intended to learn information regarding the profiles and expectations of subjects, this proposal was characterized as quantitative and qualitative, besides constituting a field research. Data seizure was performed by applying questionnaires. The study had as its investigative locus IFAP, specifically the academic units that offer PROEJA. The research subjects were students enrolled in the ongoing classes of vocational training courses. The results indicate that PROEJA students in the Amapá Amazon are mostly working class young people and low-income adults from historically excluded and socially marginalized racial groups. When resuming their school career, now interrupted, this group is driven by motivations that unfold in expectations related mainly to the acquisition of knowledge, professional qualification, better job arrangement and income improvement, anxieties considered met by less than half of the research subjects.

KEYWORDS: Professional education. PROEJA. Youth and Adult Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Mapeamento de Teses e dissertações sobre Políticas Educacionais para EJA e Perfis de Educandos da EJA – 2012 a 2016 20

Tabela 2 – Cursos técnicos ofertados pelo IFAP na forma integrada. 83

Tabela 3 – Cursos técnicos ofertados pelo IFAP na forma subsequente. 83

Tabela 4 – Cursos técnicos ofertados pelo IFAP na forma concomitante. 85

Tabela 5 – Cursos técnicos ofertados pelo PROEJA via IFAP. 86

Tabela 6 – Cursos em nível superior ofertados pelo IFAP. 87

Tabela 7 – *Campus* do IFAP e cursos ativos ofertados via PROEJA. 114

Tabela 8 – Turmas, quantidade de estudantes frequentando e quantidade de sujeitos da pesquisa. 115

Tabela 9 – Quantidade de homens e mulheres participantes da pesquisa. 117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Levantamento por Região de Teses e Dissertações sobre Políticas Educacionais para EJA e Perfis de Educandos da EJA – 2012 a 2016. 21

Gráfico 2 – Percentual de participação do número de matrículas em 2017. 92

Gráfico 3 – Identidade de gênero de estudantes amapaenses do PROEJA/IFAP..... 117

Gráfico 4 – Faixa etária de estudantes do PROEJA/IFAP. 118

Gráfico 5 – Estado civil de estudantes do PROEJA/IFAP. 119

Gráfico 6 – Quantidade de pessoas que moram na mesma residência que o estudante do PROEJA/IFAP. 120

Gráfico 7 – Quantidade de pessoas que possuem salário na residência. 121

Gráfico 8 – Renda média familiar. 121

Gráfico 9 – Estudantes que trabalham ou já trabalharam enquanto estudam no PROEJA/IFAP. 122

Gráfico 10 – Atividades laborais que foram/são desenvolvidas pelos estudantes do PROEJA/IFAP. 123

Gráfico 11 – Cor/raça de estudantes do PROEJA/IFAP. 125

Gráfico 12 – Identidade étnico/cultural dos sujeitos do PROEJA/IFAP. 126

Gráfico 13 – Participação de estudantes do PROEJA/IFAP em movimentos sociais. 127

Gráfico 14 – Origem geográfica dos estudantes do PROEJA/IFAP. 129

Gráfico 15 – Estudantes do PROEJA/IFAP que moraram em outros Estados/Municípios. . 130

Gráfico 16 – Motivos de mudança/deslocamento de estudantes do PROEJA/IFAP. 130

Gráfico 17 – Religião praticada/identidade religiosa de estudantes do PROEJA/IFAP. 131

Gráfico 18 – Modalidade e local em que estudantes do PROEJA/IFAP concluíram o ensino fundamental. 134

Gráfico 19 – Motivação para buscar o PROEJA: conhecimento e continuidade de estudos. 135

Gráfico 20 – Atendimento da expectativa: conhecimento e continuidade de estudos. 136

Gráfico 21 – Motivação para buscar o PROEJA: formação profissional e renda. 137

Gráfico 22 – Atendimento da expectativa: formação profissional. 139

Gráfico 23 – Motivo para buscar o PROEJA: adentrar no mercado de trabalho e arranjar melhor emprego. 140

Gráfico 24 – Atendimento da expectativa: mercado de trabalho. 141

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAAL – Conselho de Educação de Adultos da América Latina

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNA – Comissão Nacional de Alfabetização

CODEFAT – Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador

EAF – Escolas Agrotécnicas Federais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional de Certificações de Competências de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETF – Escolas Técnicas Federais

FME – Fórum Mundial de Educação

GEMTE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais [AP]

GEPEA – Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense [AP]

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFAP – Instituto Federal do Amapá

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ODMs – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

OREAL – Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PAS – Programa de Alfabetização Solidária

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador

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

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA – Programa Nacional de educação na Reforma Agrária

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEEA – Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

SESI – Serviço Social da Indústria

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UEAP – Universidade do Estado do Amapá

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

1.1 MOTIVAÇÃO DA PESQUISA 19

1.2 OBJETIVOS 24

1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS 24

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO 28

2 EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE TRABALHADORES E PROEJA: DEMARCAÇÕES POLÍTICO-EDUCACIONAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO 30

2.1 ESTADO, POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DO TRABALHADOR 31

2.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS GOVERNOS FHC E LULA 41

2.3 PROGRAMAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E ADULTOS E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL 56

2.4 PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA) 63

3 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ (IFAP) 68

3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO 69

3.2 INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ (IFAP): IMPLANTAÇÃO, EXPANSÃO E CURSOS 76

3.3 O PROEJA NO IFAP: PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E ATENDIMENTO NOS MUNICÍPIOS 89

3.3.1 O PROEJA no *campus* do IFAP em Laranjal do Jari 93

3.3.2 O PROEJA no *campus* do IFAP em Porto Grande 98

3.3.3 O PROEJA no *campus* do IFAP em Santana 102

3.4 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA/IFAP NA PERSPECTIVA DOS COORDENADORES DO PROGRAMA (2018) NOS *CAMPI* LARANJAL DO JARI, PORTO GRANDE E SANTANA 105

4 PERFIL E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES DO PROEJA 113

4.1 A PESQUISA DE CAMPO 114

4.2 PERFIL DOS EDUCANDOS DO PROEJA NO IFAP 116

4.2.1 Faixa etária e condição socioeconômica 116

4.2.2 Aspectos étnico-raciais e culturais 124

4.3 EXPECTATIVAS DE JOVENS E ADULTOS EM RELAÇÃO AO PROEJA NO IFAP133

4.3.1 A busca por conhecimento 133

4.3.2 Questões econômicas: formação profissional e melhoria de renda 137

4.3.3. A inserção no mercado de trabalho 140

CONSIDERAÇÕES FINAIS 144

Referências 150

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido 159

APÊNDICE B – Questionário para educandos do PROEJA 160

APÊNDICE C – Questionário para coordenadores do PROEJA 166

1 INTRODUÇÃO

Refletir criticamente acerca da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil mostra inicialmente que, desde a formação do sistema educacional, essa modalidade de ensino não tem sua importância social reconhecida. Por isso, ela sofre com o descaso, com a falta de políticas públicas permanentes que visem à qualidade do ensino, ao acesso e à permanência dos educandos, bem como a valorização de seus profissionais. Tal descaso por parte do poder público tem origem muito antes de a Educação de Jovens e Adultos ter se tornado modalidade, ainda quando era denominada genericamente de "educação de adultos" e relacionada à educação popular (PAIVA, 2003).

Dessa forma, faz-se necessário suprir essas lacunas, estruturando-se políticas públicas orientadas de fato para aquela modalidade de ensino com o fim de potencializar a qualidade do ensino ofertado por meio de investimentos na formação inicial e continuada de professores, na melhoria da infraestrutura física das instituições escolares, na disponibilização de materiais didáticos adequados, dentre outras frentes.

As políticas educacionais voltadas para a EJA sempre tiveram um viés compensatório e assistencialista visando à erradicação do analfabetismo, ao aumento da escolaridade de trabalhadores e à formação/qualificação para o mercado de trabalho. A atuação nessas frentes se deu por projetos, programas e movimentos descontínuos, que acabaram por promover "ofertas educativas que possibilitam o acesso imediato a diferentes formas de certificação que encobrem a ausência de compromissos do Estado e de políticas públicas consolidadas" (ALMEIDA, 2016, p. 50).

Esse processo histórico de negação de direitos também se manifesta na atualidade. As discussões materiais em torno da EJA não se restringem à negação do direito à Educação Básica, seja na infância ou na adolescência, dos sujeitos que a ela recorrem, para dar seguimento aos estudos escolares. Além desses aspectos, Gadotti e Romão (2011) afirmam que a referida modalidade não incide apenas no acesso à educação, mas também na luta de jovens e adultos para superarem suas condições precárias de vida. Esses sujeitos buscam uma inserção social e melhores condições de inclusão ao mundo do trabalho.

Denominar os estudantes da EJA de "sujeitos", no decorrer do texto dissertativo, representa uma postura político-epistemológica na qual se assenta em uma nova compreensão sobre eles. De acordo com Mancebo e Silva Júnior (2015, p. 80-81) podem ser "aqui entendidos como sujeitos que detêm conhecimentos (alguns oriundos do trabalho) e que são

capazes de se apropriar do conhecimento científico e criar, mediante o exercício do pensamento crítico, condições de autonomia intelectual e crítica".

No âmbito do sistema educacional, a EJA é direcionada aos que nunca tiveram acesso à educação formal na idade convencionada pelo sistema. Além disso, aqueles que interromperam sua vida escolar por razões adversas e não tiveram condições de dar prosseguimento aos estudos podem se configurar como o público da EJA. Tais situações levaram esses sujeitos para fora do sistema educacional e, consequentemente, para a margem da sociedade. Machado e Moraes (2017, p. 82), ratificam que os

> sujeitos da EJA geralmente são trabalhadores que não tiveram acesso, no tempo "determinado" legal, para sua escolarização básica. São sujeitos que residiram em locais afastados e de difícil acesso às escolas; sujeitos que necessitaram trabalhar desde criança para garantir a sobrevivência; há os que abandonaram a escola, desmotivados pelo modelo de educação brasileiro, ou aqueles que por reiteradas reprovações se veem na EJA. No caso das mulheres, há ainda aquelas que se casam precocemente e/ou engravidam e em função da família, deixam os estudos para um segundo plano. Ao voltarem ou permanecerem na escola todos esses sujeitos buscam uma nova chance na sociedade e em especial no mercado de trabalho.

Sendo assim, muitos dos que buscam a EJA visam melhores condições de vida. Em geral, são sujeitos que veem a educação como meio de ascensão social, como instrumento que irá possibilitar sua inserção no mercado de trabalho ou nele ocupar melhores postos. São homens e mulheres que dependem de seus trabalhos para sobreviver; são integrantes da classe trabalhadora.

Nesse sentido, também como resposta a essa demanda, surgiram movimentos por parte do governo, atendendo também a seus próprios interesses, aliando a EJA à educação profissional como uma forma de "incluir" os excluídos pela oferta de qualificação ao mercado de trabalho. Como aborda Almeida (2016, p. 53), ao expor que "perante a problemática do desemprego, a ação governamental aposta na qualificação profissional como sinônimo de inserção no mercado de trabalho".

Diante da reestruturação produtiva, com a intensificação da exploração da força de trabalho, o desemprego estrutural, o subemprego e outras formas de precarização das relações laborais, a formação escolar torna-se elemento central no discurso hegemônico na superação da exclusão social. Tem-se assim o campo educacional como espaço de disputa hegemônica, haja vista a necessidade de redefinição dos rumos da educação. Isso para efetivar sua relação com a estrutura econômico-social, o processo de produção, as mudanças tecnológicas, o processo de divisão do trabalho, a produção e a reprodução da força de trabalho. Dessa forma,

> o ponto crucial é que o fato de a nova e fantástica base técnica, potenciadora das forças produtivas, dar-se sob relações de exclusão social, ao contrário de liberar tempo livre enquanto mundo da liberdade, produz tempo de tensão, sofrimento, preocupação e flagelo do desemprego estrutural e subemprego. O trabalho, enquanto força de trabalho, passa a constituir-se numa preocupação visceral de tal sorte que, perversamente, [...] o caráter excludente das relações sociais determina que, nestas circunstancias, o trabalhador lute para manter-se ou para tornar-se mercadoria (FRIGOTTO, 2000, p. 60-61).

Assim, a educação tem o papel de habilitar os sujeitos técnica e ideologicamente para o trabalho, subordinando as práticas educativas aos interesses do capital, que aponta para as novas demandas de qualificação humana. Também para os jovens e os adultos excluídos do sistema educacional será enfatizada a necessidade de ampliação da formação escolar e profissional. Como decorrência desse discurso, ações governamentais são projetadas e executadas para tal público, dentre as quais, em âmbito federal, Rummert (2007, p. 40) destaca o

> Projeto Escola de Fabrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens — PROJOVEM, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos — PROEJA e o Exame Nacional de Certificações de Competências de Jovens e Adultos — ENCCEJA.

Entretanto, salienta-se que tal variedade de programas não implica diretamente na oferta ampla e no acesso a esse serviço, por eles se configurarem geralmente como políticas que Algebaile, Rummert e Ventura (2012, p. 43) caracterizaram como “pulverizada, desigual, irregular e instável”. Os autores apontam ainda que

> Essa política de EJA pulverizada – gestada por meio de programas e projetos, e realizada por meio da adesão dos estados e municípios ou pela instituição de parcerias público-privado, por sua vez induzidas por pressões diretas do governo federal ou pelas vantagens que proporcionam, especialmente pelos recursos disponibilizados – vem gerando uma intensa diferenciação interna da própria EJA, que desde a década de 1990, adquiriu uma nova identidade, muito mais fragmentada, heterogênea e complexa [...] converge para uma configuração multifacetada da formação de jovens e adultos em decorrência da diversidade de vínculos institucionais, de instalações, recursos, equipes profissionais, durações e **perfis formativos que passam a caracterizar os cursos oferecidos a públicos-alvo cada vez mais segmentados, seja em função da sua inscrição territorial [...], de seu pensamento étnico-cultural [...], ou de sua situação de participação econômica e social** (RUMMERT; VENTURA, 2012 p. 50-51 [grifo nosso]).

Dentre esses programas instituídos pelo Governo Federal, encontra-se o PROEJA que vincula a Educação Básica ao ensino/formação profissional. Tal programa é objeto de estudo da presente pesquisa, voltada a analisar especificamente os perfis e as expectativas de educandos que buscam formação profissional por meio do PROEJA.

Cabe destacar que, no ano de instituição do Programa (2005), o Brasil estava sob o Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, mais especificamente em seu terceiro ano

de mandato. Entretanto, sua publicação oficial ocorreu no ano seguinte, 2006, pelo Decreto n. 5.840, que estabelece o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Instituído em âmbito federal, o PROEJA abrange cursos e programas de educação profissional, no que diz respeito à "I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio" (BRASIL, 2006).

Esse Decreto estabelece, em seu Art. 1º, § 2º, que "os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos" (BRASIL, 2006). Entretanto, não se estabelece de que maneira as instituições irão considerar tais características na definição dos cursos ofertados. Assim, subtende-se que cada instituição definirá se vai fazer e de que maneira o fará, o que torna a ação conveniente ou não, de acordo com o entendimento da instituição.

Compreende-se que a implementação de uma ação no âmbito da política educacional deve considerar também os sujeitos a serem atendidos. Assim, conforme Dias (2017), antes de se implementar políticas "para"[1] a EJA, deve-se questionar concretamente sobre a quem se destinarão tais políticas. Os sujeitos-educandos da EJA, ressalta o autor acima, precisam ser reconhecidos em suas diversidades e em suas alteridades, como uma tentativa de se evitar as generalizações próprias de um sistema elitista e excludente.

Por isso, ao se pensar em políticas educacionais, a EJA e a realidade social da comunidade que a circunda não podem ser desconsideradas. Não é possível analisar o contexto educacional, na perspectiva de um projeto emancipador, sem considerar as especificidades do público atendido. Nessa sentido, Arroyo (2011, p. 22) sugere, no caso da EJA, que "o ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos".

Quanto à oferta, o Decreto nº 5.840/2006, ainda no Art. 1º, indica:

> § 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4o deste artigo.
> § 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.

Pelo Decreto também fica explícito que a oferta do Programa, subsidiado com recursos públicos, pode ocorrer no setor privado. Especificamente, além das instituições

[1] Semanticamente, a colocação da preposição "para" entre aspas destaca que há diferenciação entre "políticas para a EJA" e "políticas de EJA". Enquanto a preposição "de" sugere posse, a preposição "para" se faz mais adequada em se tratando de políticas educacionais, ao sugerir o sentido de *direção, lugar de destino, intenção, destinatário, fim*.

públicas, o "Sistema S"[2] é indicado como *locus* formativo. Assim, evidencia-se, conforme Rodriguéz (2014), que a educação, com base nos princípios de autonomia e liberdade de ensino, incorporou também os fundamentos neoliberais da privatização, concebidos como os únicos instrumentos válidos para superar as contradições sociais e econômicas.

Ao se analisar de maneira contextualizada as razões e os interesses que levam o Estado a injetar recursos públicos na rede privada, considerando os motivos que levam instituições privadas a ofertarem educação, pode-se aferir claramente que se trata da necessidade que o Estado tem de assumir um papel subsidiário ante as ofertas do ensino. Sendo assim, "o papel subsidiário assumido pelo Estado em relação à educação, significa também o apoio à iniciativa privada, pois esse investimento sempre é menor que o requerido para sustentação de uma estrutura maior" (SHIROMA, 2007, p. 98).

No que diz respeito às instituições privadas, hegemonicamente, seus interesses estão voltados para atender às demandas do mercado. Para este setor, o sistema educativo é tido como um instrumento, um meio para suprir suas necessidades relacionadas à mão de obra. Assim, a parceria com o Estado se faz vantajosa para ambos, no sentido de tirar parte da responsabilidade da máquina pública e de formação de recursos humanos para a estrutura de produção.

Nessa perspectiva, considerando os interesses velados que permeiam a oferta educacional de ensino profissionalizante, de formação profissional para sujeitos jovens, adultos e idosos, tanto pela rede pública, quanto pela rede privada, em termos sociais, faz-se relevante e necessário caracterizar e reconhecer a sociodiversidade e as expectativas dos educandos que buscam o PROEJA. Trata-se de entender esses estudantes não apenas como produtos úteis ao mercado de trabalho, mas como sujeitos sociais.

No caso específico desta dissertação, sua intenção é analisar os perfis e as expectativas dos educandos de instituições distintas, sendo uma pública e outra privada, respectivamente (o Instituto Federal do Amapá (IFAP), integrante do Sistema de Ensino Federal, e o Serviço Social da Indústria (SESI), entidade privada nacional de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculado ao "Sistema S"). No entanto, como veremos na terceira seção desta pesquisa, no ano de 2018, somente o IFAP possui turma ativa no PROEJA no estado do Amapá.

[2] O "Sistema S" consiste em um conjunto de organizações das entidades corporativas, financiadas por empresas, que possuem origens e organizações administrativas similares. Tais instituições estão voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Fazem parte desse conjunto o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac), entre outros.

Como dados gerais, aponta-se que, desde o século XX, as pessoas matriculadas na EJA regular são jovens, adultos e idosos não escolarizados, que, por falta de condições materiais, não iniciaram ou não completaram seus estudos escolares durante a infância e a adolescência, e que pertencem a grupos sociais de baixo poder econômico (OLIVEIRA, 1999). Nesse sentido, indaga-se sobre o público que busca formação profissional por meio do PROEJA na instituição pública que oferta o PROEJA no estado do Amapá.

Dados de pesquisa mais recentes sobre a EJA explicitam esta recorrência sobre os sujeitos que procuram esta modalidade. “Há instâncias que merecem a atenção das pesquisas e das políticas públicas: por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos” (ARROYO, 2011, p. 33). Isso se dá justamente por conta de que tais iniciativas voltadas para esse público, terem em sua gênese fragilidades no sentido de ofertar uma educação precária e imediatista que além de não atender a essa demanda histórica, denota a educação como o único meio de ascender socialmente, desconsiderando a falta de estrutura social e as condições de exclusão em que sobrevivem.

Rummert (2016, p. 38) corrobora ao considerar que “trata-se, assim, sobretudo, de atuar de forma urgente para controlar disfunções de um sistema que, por sua origem estrutural, continuará a gerar, cada vez mais, demandantes de novas medidas de caráter emergencial” (2016, p. 38).

Nesse sentido, ao se tratar da efetivação do PROEJA na Amazônia amapaense, no qual uma das suas maiores riquezas é a sociodiversidade dos povos que nela habitam, levanta-se a seguinte questão-problema para esta pesquisa: quais os perfis e as expectativas de educandos do IFAP que buscam formação profissional via PROEJA?

Com a finalidade de contribuir de maneira mais sistemática para a explicitação da questão-problema, opta-se por apontar três questões orientadoras, quais sejam: como se instituiu o PROEJA no contexto da política educacional brasileira? Como se deu o processo de implementação do PROEJA no âmbito do Instituto Federal do Amapá (IFAP)? Qual o perfil etário, socioeconômico, étnico-racial, cultural e geográfico dos educandos do PROEJA (IFAP), bem como suas expectativas relacionadas à formação profissional, renda, conhecimento, continuidade de estudos e inserção no mercado de trabalho?

1.1 MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

A presente proposta investigativa, intitulada "O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal do Amapá: perfis e expectativas de estudantes", consiste em uma pesquisa direcionada aos educandos atendidos por tal programa no contexto amapaense. Trata-se de trabalho desenvolvido na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá.

O interesse pelo tema surgiu desde minha formação inicial em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP), particularmente, a partir da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual minha atuação perdurou por sete semestres como bolsista na modalidade de ensino EJA. Essa experiência possibilitou-me o exercício docente e o contato com a realidade de escolas públicas em relação às problemáticas enfrentadas por professores e educandos nela envolvidos.

Outro passo importante para justificar o interesse pela temática se deu a partir da minha inserção no "Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense" (GEPEA/UEAP), desde agosto de 2014. Isso contribuiu para uma formação científica significativamente através de inserção em pesquisas, elaboração de produções científicas e participação em sessões de estudos, realizadas pela Linha de Pesquisa "EJA, Educação popular freireana e formação de professores". Essas experiências impulsionaram uma pesquisa que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado: "Educação de Jovens e Adultos e Expulsão Escolar: narrativas de sujeitos de uma escola pública de Macapá/AP", no qual se investigaram fatores que induzem ao processo de "expulsão" de educandos da modalidade de ensino EJA.

Além disso, o ingresso no Mestrado em Educação e a consequente participação nas sessões de estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais (GEMTE/UNIFAP), desde maio de 2017, foi de grande importância para o desvelamento e a construção de uma visão contra-hegemônica, no que diz respeito às relações sociais de exploração das classes menos favorecidas estabelecidas, reproduzidas e reforçadas historicamente. Esse movimento contribuiu para um despertar sobre os reais interesses que geralmente estão por trás, por exemplo, de políticas instituídas no âmbito educacional.

Tal contato veio a somar com a pesquisa que tem como tema a EJA, modalidade de ensino historicamente marginalizada no sistema educacional que atende principalmente a essas classes menos favorecidas, ao proporcionar um olhar crítico com relação às dificuldades

enfrentadas. Da mesma forma, essa experiência instigou-me a investiga a EJA integrada ao ensino profissional, buscando analisar especificamente os educandos que buscam o PROEJA, o qual se dá como dimensão da política educacional implementada através de "programas nitidamente dirigidos a formação de [...] adolescentes, jovens e adultos denominados 'pobres', ou seja, aqueles expropriados do próprio direito à vida, num patamar mínimo de dignidade" (ALGEBAILE; RUMMERT; VENTURA, 2012, p. 43).

Em análise das produções que abordem a EJA, Dias, Oliveira e Mota Neto (2013) elencaram as temáticas mais recorrentes nas produções de teses e dissertações no âmbito da EJA, no período de 1992 a 2010. Dentre as temáticas encontram-se: Políticas e Práticas de EJA; Alfabetização e Letramento; Práticas de Ensino; Formação de Professores; Currículo; Saberes e experiências; Pedagogia Freireana; EJA e Inclusão; EJA e Educação Profissional; EJA e Saúde.

Com objetivo de fazer um levantamento mais recente dos estudos desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação, que tivessem como foco de estudo a Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente as "políticas educacionais para a EJA" e os "perfis de sujeitos da EJA", realizou-se, como parte inicial desta pesquisa de mestrado, um levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mapearam-se, assim, as produções do último quinquênio (2012-2016), conforme tabela a seguir:

Tabela 1- Mapeamento de teses e dissertações sobre Políticas Educacionais para EJA e Perfis de Educandos da EJA – 2012 a 2016

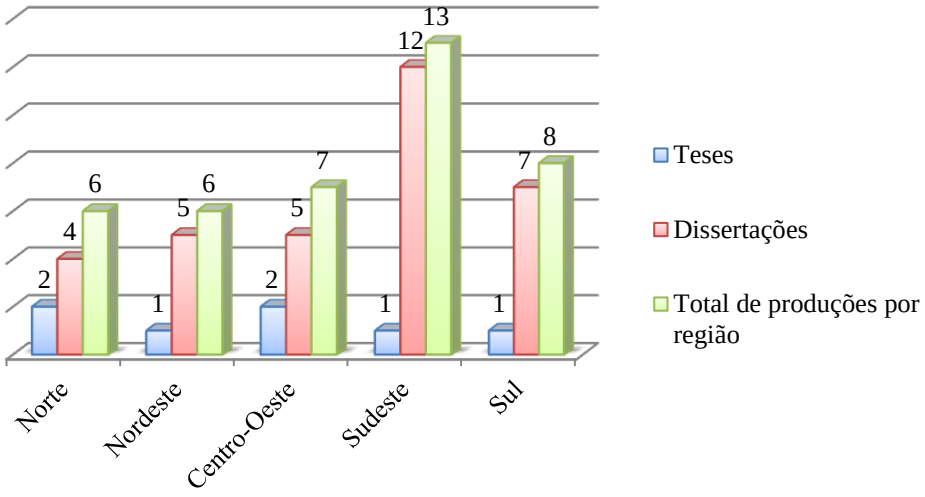
Ano	Juvenilização		Políticas Educacionais		Perfis dos sujeitos		Total
	Tese	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese	Dissertação	
2012	0	1	0	0	0	0	1
2013	0	0	4	7	0	2	13
2014	0	1	2	3	0	1	7
2015	0	3	0	6	0	0	9
2016	0	1	1	4	0	4	10
Total	**0**	**6**	**7**	**20**	**0**	**7**	**40**

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir do banco de teses da CAPES.

Regionalmente, 13 (treze) produções tiveram como origem a região Sudeste, sendo 1 (uma) tese e 12 (doze) dissertações. 8 (oito) pesquisas foram oriundas da região Sul, sendo 1 (uma) tese e 7 (sete) dissertações. 7 produções foram advindas da região Centro-Oeste, equivalendo a 2 (duas) teses e 5 (cinco) dissertações. Por último, as regiões Nordeste e Norte

encontram-se com 6 produções cada, sendo 1 (uma) tese e 5 (cinco) dissertações; e 2 (duas) teses e 4 (quatro) dissertações, respectivamente, conforme explicitado no gráfico a seguir.

Gráfico 1– Levantamento por Região de teses e dissertações sobre Políticas Educacionais para EJA e Perfis de Educandos da EJA – 2012 a 2016.



Fonte: Elaboração da pesquisa a partir do banco de teses da CAPES/2018.

A partir desse mapeamento, obteve-se, como resultado, um universo de 40 (quarenta) produções, no período de 2012 a 2016. Foram identificadas 7 (sete) teses e 33 (trinta e três) dissertações produzidas. Pelas temáticas abordadas, os estudos foram classificados em 3 (três) eixos: a) Juvenilização na EJA; b) Políticas educacionais para a EJA; e c) Perfis dos sujeitos da EJA.

Também se considerou a distribuição regional desta produção, de acordo com a localização do Programa de Pós-graduação. Assim, registraram-se 13 (treze) produções na região Sudeste, sendo 1 (uma) tese e 12 (doze) dissertações. Na região Sul, foram desenvolvidas 8 (oito) pesquisas, com 1 (uma) tese e 7 (sete) dissertações. A terceira região em número de produções foi a Centro-Oeste, com 7 estudos, equivalendo a 2 (duas) teses e 5 (cinco) dissertações. As regiões com menores número de teses e dissertações foram Nordeste e Norte, com 6 produções cada, sendo 1 (uma) tese e 5 (cinco) dissertações, e 2 (duas) teses e 4 (quatro) dissertações, respectivamente. Observa-se que as regiões Norte e Nordeste encontram-se com o menor número de produções referentes à EJA, mais especificamente, com pesquisas que tratem de políticas educacionais, perfis e expectativas de tais sujeitos.

Foi feita inicialmente a leitura do resumo e da introdução das produções, para que se pudesse fazer a seleção dos trabalhos que abordassem questões relacionadas ao PROEJA, aos perfis dos sujeitos da EJA e do PROEJA, aos levantamentos históricos das políticas públicas voltadas para a EJA no Brasil e ao contexto de implementação do PROEJA, entre outros

critérios. Após o levantamento, foi realizada uma análise mais atenta sobre as produções que abordassem as temáticas referentes aos perfis dos sujeitos da EJA e o PROEJA, os quais serão objetos de estudo desta pesquisa.

Analisaram-se, assim, 27 (vinte e sete) trabalhos sobre políticas públicas educacionais e suas dimensões direcionadas para a EJA. Desse universo, observou-se que 4 (quatro) trabalhos abordam o Brasil Alfabetizado como objeto de estudo, 9 (nove) realizam uma análise com relação às políticas públicas brasileiras, de forma macro ou micro, voltadas para a modalidade. Nesse caso, o objeto de maior incidência é o PROEJA, com 14 (quatorze) produções que buscam analisar o processo de implementação e/ou dificuldades e desafios encontrados para sua efetivação nas instituições públicas, mais especificamente, nos Institutos Federais.

Suas conclusões apontam principalmente para problemas estruturais do referido Programa, como a fragilidade da política implementada, a não concretização do PROEJA como política pública permanente, o pouco entendimento no que diz respeito à garantia do direito e às especificidades dos sujeitos da EJA, às lacunas relacionadas à formação de professores, à ausência de investimento e à sua restrita ampliação. Dessa forma, surgem reflexões voltadas para a luta de movimentos em defesa da EJA, a negativa influência da lógica capitalista neoliberal na definição de políticas educacionais que acabam por privilegiar princípios hegemônicos, a desconsideração de demandas próprias do público e a oferta distante da demanda potencial.

Assim, elucidam a natureza compensatória do Programa, o não reconhecimento de seus sujeitos, o desenvolvimento de ações incapazes de lidar com as diversidades e especificidades do público da EJA, focalizando a educação voltada para a formação de mão de obra para o mercado e sua oferta como uma forma de ascensão social para acesso aos bens de consumo. Isso representa uma nova negação dos direitos às pessoas jovens, adultas e idosas, comprometendo a formação integral da classe trabalhadora. Enfatiza-se, assim, a necessidade de repensar a execução do Programa, buscando fundar suas bases na contra-hegemonia, pautada na emancipação humana e respeitando a diversidade que compõe a EJA na contemporaneidade.

No que diz respeito às produções referentes aos perfis dos sujeitos da EJA, contabilizam-se apenas 6 (seis) trabalhos com esta temática como foco de análise: Leoncy (2013), Soares (2013), Baptista (2014), Marinho (2015), Paletti (2016), Pereira (2016) e Afro (2016). Ressalta-se ainda que nenhuma dessas teve como origem regional o Norte.

Esses estudos concluem que há novas exclusões intrassistemas, colocando o ensino fundamental como um mantenedor permanente das demandas da EJA, apontando para o alto índice de repetência e, por conseguinte, a exclusão escolar que reflete em uma quantidade significativa de sujeitos em idade avançada fora da escola com poucos anos de escolaridade ou sequer alfabetizados. Tais estudos também mostram a mudança do perfil dos sujeitos da EJA, a juvenilização do público, a grande presença de pessoas negras na EJA, além da presença das mulheres e a maternidade precoce como um fator de evasão. Essas pesquisas trazem a necessidade de ampliar as discussões em prol de políticas públicas eficazes para esse público, transformando a escola em um espaço de conscientização, transformação e empoderamento de sujeitos, bem como a necessidade de difusão de projetos e programas voltados para a EJA.

Ressalta-se ainda que apenas 01 (uma) dissertação, Baptista (2014), busca analisar os perfis e as características de alunos do PROEJA, tendo como campo de pesquisa o Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. Os dados sobre o perfil expõem que o público é composto por pessoas oriundas de camadas populares, trabalhadores e que geralmente vivem com baixa renda. A pesquisa elucida ainda que há propostas diferenciadas para esse público, entretanto, elas não têm sido aplicadas, considerando a importância do protagonismo dos sujeitos da EJA para a superação das dificuldades e apontando que o peso simbólico da instituição na qual estudam causa a elevação da autoestima dos alunos.

Nota-se que há uma baixa produção em níveis nacionais, regionais e locais que busquem investigar além da oferta do Programa. Mais especificamente, necessita-se analisar os perfis e as expectativas de sujeitos atendidos pelo PROEJA, principalmente no que diz respeito ao "público" atendido. Trata-se de reconhecer que nesse processo permeiam interesses relacionados à formação de mão de obra voltada para o mercado de trabalho atendendo à lógica capitalista/neoliberal, mas também envolve as expectativas e os anseios de jovens e adultos trabalhadores, que percebem na escola a possibilidade de melhoria das condições de vida.

Dessa forma, reforça-se a relevância da presente pesquisa, pela necessidade de identificar cientificamente, sobretudo em nível *stricto sensu*, os perfis de educandos da EJA, que habitam o extremo Norte do Brasil. Segundo Dias (2017, p. 266), com relação à Amazônia amapaense,

> Observe-se um exemplo conjuntural de realização da EJA: o Estado do Amapá corresponde a uma área de 142.828,520 km² (IBGE, 2016). Grande parte desse território é marcado pela biodiversidade da Floresta Amazônica, mas também pela diversidade sociocultural de populações quilombolas, indígenas, ribeirinhas, extrativistas, agricultoras, etc., além das populações urbanas dos seus 16 municípios.

> Nesse sentido, não seria pertinente nos indagar sobre os perfis dos sujeitos-educandos da EJA?

Além desse indicativo de pesquisa deixado pelo autor acima citado, considera-se nesta dissertação o avanço de investigar não o perfil de sujeitos da EJA, mas o perfil dos sujeitos que buscam a EJA integrada ao ensino/formação profissional através do PROEJA no estado do Amapá. Trata-se de levantar as características, bem como as expectativas do "público" presente no Programa ofertado pela instituição pública (no caso, o IFAP).

Nesse aspecto, realizar estudos que gerem esse tipo de dados pode contribuir sobremaneira para o conhecimento científico sobre os perfis e as expectativas dos educandos locais da EJA, sobretudo, os que optam pelo PROEJA, podendo inclusive auxiliar socialmente para o êxito de políticas públicas. Tais estudos serviriam não apenas de indicadores, mas ofereceriam dados objetivos que poderão direcionar novas diretrizes para o Programa, considerando as demandas próprias dos sujeitos da modalidade da EJA.

1.2 OBJETIVOS

Neste estudo, busca-se, como objetivo geral: analisar o perfil e as expectativas de estudantes, que buscam formação profissional via PROEJA, no IFAP.

Quanto aos objetivos específicos, temos:

- Identificar como se instituiu o PROEJA no contexto da política educacional brasileira;
- Analisar o processo de implementação do PROEJA no âmbito do Instituto Federal do Amapá;
- Delinear o perfil etário, socioeconômico, étnico-racial, cultural e geográfico dos educandos do PROEJA, bem como suas expectativas relacionadas à formação profissional, renda, conhecimento, continuidade de estudos e inserção no mercado de trabalho.

1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para que a metodologia seja explicitada, considera-se necessário apontar os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam esta pesquisa e que constituem as bases que subsidiaram também a escolha dos métodos e dos procedimentos metodológicos a serem empregados. A definição dos procedimentos metodológicos é "mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e a leitura operacional

que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo" (MINAYO, 2009, p. 46).

Assim, considera-se que a construção de conhecimento por meio da pesquisa social, mais especificamente, da pesquisa em educação, requer compromisso por parte do pesquisador, que vai além da busca de resultados e sua divulgação no meio acadêmico, justamente por se tratar de pesquisas com indivíduos sociais, pertencentes à massa trabalhadora da sociedade. Tal compromisso perpassa pela popularização dos conhecimentos adquiridos e por sua contribuição à construção de uma visão contra-hegemônica e de libertação dos sujeitos.

Frigotto (1989, p. 83) contribui para esta reflexão ao expor que

> Trata-se, primeiro, de perguntarmos qual o sentido "necessário" e prático das investigações que se fazem nas faculdades, centros, mestrados e doutorados de educação? Não se trata do sentido utilitarista e apenas imediato, ou de uma espécie de ativismo. Trata-se de indagar sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas. A serviço de quem despendemos nosso tempo, nossas forças, e grande parte de nossa vida?

Assim, a conduta que vem sendo assumida na pesquisa em educação direciona-se à busca de novas referências e abordagens que venham a atender os interesses da sociedade e de pesquisadores comprometidos com a educação, buscando

> Compreender e explicar a ação educativa, as relações da escola com o todo social e as contradições sociais que se manifestam nas lutas por erradicar a marginalidade, a exclusão e as estruturas de exploração, e em consequência por conquistar novos patamares de igualdade e de justiça social e por construir uma escola de qualidade para todos, tem exigido a busca de novas referências teóricas e novas abordagens metodológicas que permitam a elaboração dos conhecimentos que darão suporte a tais transformações (SANCHEZ, 2007, p. 151).

Dessa forma, no meio científico social, exige-se uma postura em relação à perspectiva teórico-metodológica adotada por quem realiza a pesquisa. Conforme destaca Frigotto (1989, p. 77) todo método vincula-se a determinada concepção de realidade, a qual "antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais".

Deste modo, essa busca por um viés contra-hegemônico, no campo educacional, acaba por refletir nas abordagens investigativas presentes no âmbito da pesquisa em educação. Conforme Sánchez (2007, p. 150), "os modelos tradicionais estão sendo questionados e os pesquisadores estão assumindo atitudes que refletem as várias concepções de mundo identificadas com as várias classes existentes na sociedade".

Por conseguinte, tem-se a busca pela construção de conhecimentos que possibilitem a conscientização dos sujeitos, visando romper "com o modo de pensar dominante ou com a

ideologia dominante é, pois condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação" (FRIGOTTO, 1989, p. 77).

Nesse contexto, busca-se uma postura epistemológica que possibilite desvelar a realidade no campo da educação, o qual permita perceber as complexidades sociais, as determinações materiais que influenciam a investigação e a realidade a ser desvelada. Assim, buscam-se embasamentos teórico-metodológicos que possibilitem a aproximação do fenômeno para "analisar e compreender as estrondosas e rápidas mudanças da economia, da política e da sociedade" (RODRIGUEZ, 2014, p. 133).

No que se refere à abordagem de pesquisa, considerando que se apreenderam informações referentes aos perfis e às expectativas de sujeitos, ela se caracteriza como quanti-qualitativa, em que, segundo Minayo (1993, p. 247), a

> relação entre quantitativo e qualitativo [...] não pode ser pensada como oposição contraditória [...] é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais "concretos" e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice- versa".

A dissertação consistiu também em uma pesquisa de campo, na qual "o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem manuseio por parte do pesquisador" (SEVERINO, 2007, p. 213).

Para Minayo (2010), a pesquisa de campo se relaciona com o levantamento documental e o levantamento bibliográfico, objetivando dar maior clareza teórica ao objeto de estudo e subsidiar a escolha das categorias analíticas da pesquisa. Nesse sentido, as legislações e os decretos que normatizam a educação no Brasil – com destaque especificamente para a EJA, a educação profissional e o PROEJA – foram alvo de análises, com vistas a contextualizar histórica e politicamente tais documentos, além de desvelar interesses que os direcionaram. Além desse material, analisaram-se documentos que representam o histórico da implementação do PROEJA (Leis, Portarias, Resoluções e Planos de Cursos) no IFAP. Tal levantamento é considerado necessário para a compreensão dos contextos que permeiam a abertura por parte do Estado para a oferta do ensino, seja ele em qualquer modalidade.

A abordagem do objeto de pesquisa perpassa por uma análise detalhada das discussões referentes ao meio educacional ligado ao mundo do trabalho. Levando em conta o PROEJA enquanto um programa de ensino direcionado para formação profissional de pessoas que

almejam entrar no mercado de trabalho e/ou pessoas trabalhadoras que já adentraram e buscam maior qualificação para permanecer neste e quem sabe, conseguir uma ascensão.

O estudo terá como *locus* investigativo o Instituto Federal do Amapá (IFAP), especialmente os cursos técnicos ofertados via PROEJA, sendo eles o curso técnico de nível médio na forma integrada em Logística do *camp*us Santana e as duas turmas de curso técnico de nível médio na forma integrada de Agronegócio, uma ofertada no *campus* Porto Grande e outra em Laranjal do Jari. Os sujeitos da pesquisa serão estudantes matriculados e frequentes nas turmas em andamento dos cursos de formação profissional, ou seja, o instrumento de pesquisa será entregue a todos os estudantes presentes na turma no dia de realização da pesquisa de campo.

Vale ressaltar que a participação na pesquisa será voluntária. Todos os sujeitos da pesquisa terão acesso prévio aos objetivos da pesquisa e à leitura (ou escuta da leitura) e assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). A identidade desses sujeitos será preservada.

A apreensão dos dados se dará por meio da aplicação de questionários. Tal instrumento possibilitará maior abrangência com relação aos educandos, com a obtenção de dados gerais relacionados principalmente aos perfis e às expectativas dos sujeitos da pesquisa (Apêndice B). Também serão obtidas, com uso questionário específico (Apêndice C), informações junto aos Coordenadores do PROEJA no IFAP, em cada município analisado, para identificar o processo de implantação do Programa.

Segundo Gil (2008, p. 121), o questionário pode ser definido

> Como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, interesses, expectativas [...]. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada.

Posteriormente, será feita a análise dos dados os quais serão organizados por categorias em quadros analíticos. Tais informações serão analisadas com base na técnica de Análise do Conteúdo, que se dará a partir do conteúdo "manifesto" nas respostas obtidas através do instrumento de apreensão de dados, considerando que "esse procedimento tende a valorizar o material a ser analisado, especialmente se a interpretação do conteúdo 'latente' estipular, como parâmetros, os contextos sociais e históricos nos quais foram produzidos" (FRANCO, 2005, p. 24).

A organização dos dados será feita, inicialmente, a partir de duas categorias centrais: “perfis dos sujeitos” e “expectativas dos sujeitos”. Essas são consideradas categorias analíticas iniciais e temáticas, desdobrando-se em outras, conforme os resultados da pesquisa.

Tais categorias são consideradas próprias da análise de conteúdo, em que, segundo Mota Neto e Oliveira (2011, p. 164), as categorias analíticas se subdividem em categorias iniciais, que “são aquelas provenientes das primeiras leituras sobre o tema em estudo, conceitos que estão na base das discussões teóricas em torno do objeto de estudo”, e categorias analíticas emergentes, como sendo “as que surgem no desenvolvimento da pesquisa e podem ser oriundas tanto da leitura bibliográfica como do processo de coleta de dados”.

As categorias temáticas são

> Indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados. […]. As categorias temáticas podem ser organizadas a partir de palavras-chave, de ideias fundantes ou de temas que aglutinam determinada informações (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2011, p. 164).

Considerando ainda que os sujeitos da pesquisa são, em sua maioria, oprimidos e excluídos socialmente, por vezes alienados pelas relações sociais capitalistas, “não podemos ignorar o discurso, a ideologia e qualquer outra forma de manifestação humana, não são inatos e nem tem origem no âmbito das ideias, não são autótrofos” (GUIMARÃES, 2015, p. 118).

A escolha da referida técnica de análise justifica-se ainda pela necessidade de elucidar as ideologias que se encontram veladas por trás dos conteúdos manifestados. Tais ideologias possuem relação com os “processos educativos e atuam sobre os projetos pedagógicos que objetivam a formação de competências simples nos alunos e professores” (RODRIGUEZ, 2014, p. 136). Essas competências são desenvolvidas com vistas a atender às demandas próprias do campo econômico, como, por exemplo, a dimensão política que instituiu o PROEJA – foco de análise desse estudo.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação será estruturada, além desta Introdução e das Considerações finais, em mais três seções.

Na seção “Educação, formação de trabalhadores e PROEJA: demarcações político-educacionais no contexto brasileiro”, serão explicitadas questões referentes à implementação

do PROEJA no contexto do sistema educacional brasileiro, buscando-se contextualizar as políticas nacionais que levaram à criação e à instituição desse programa, bem como desvelar os interesses que estão implícitos nessa implementação.

Na seção intitulada “A implementação do PROEJA no contexto do Instituto Federal do Amapá (IFAP)”, serão apontadas questões relacionadas à implementação do PROEJA no estado do Amapá, no que diz respeito à consideração do público atendido na definição dos cursos ofertados, buscando-se compreender as demandas regionais e locais, além dos contextos educacionais, culturais, históricos e políticos que justificam a necessidade social da efetivação dessa política.

Na seção “Perfil e expectativas de estudantes do PROEJA”, por fim, serão explicitadas as análises empreendidas com relação aos dados obtidos, buscando-se evidenciar as expectativas relacionadas a formação profissional, renda, conhecimento, prosseguimento dos estudos e mercado de trabalho, bem como os perfis etários, socioeconômicos, étnico-raciais, culturais e geográficos dos sujeitos.

2 EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE TRABALHADORES E PROEJA: DEMARCAÇÕES POLÍTICO-EDUCACIONAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO

A década de 1990 foi marcada por inúmeras movimentações no campo educacional, com a realização de eventos nacionais e internacionais discutindo a universalização da educação e sinalizando o horizonte político e ideológico que deveria ser operacionalizado. No âmbito internacional, destacam-se os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), a Conferência Mundial de Educação Para Todos, conhecida como a conferência de Jontiem, no âmbito específico da EJA, a Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA) e o Fórum Mundial de Educação; no âmbito nacional, apresentam-se os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), entre outros eventos. Essas movimentações se deram muitas vezes por iniciativa e/ou pressão popular, outras contaram com o apoio de instituições financeiras internacionais, Em síntese, tais ações enfatizavam a necessidade de reformas educacionais para adequar os processos formativos às novas demandas da economia globalizada.

No contexto brasileiro, isso impulsionou reformas no sistema educacional e a instituição de importantes instrumentos legislativos que vieram a definir os rumos da educação no país, de acordo com o projeto de educação internacional, considerando que

> nesse jogo da política, diferentes atores estão envolvidos com interesses econômicos, políticos e ideológicos, num jogo de poder e disputa de direcionamentos. Os vários setores que compõe a sociedade brasileira e os organismos internacionais estão presentes na ação da construção das políticas sociais (ALVES; ANDRADE, 2017, p. 60).

Esses eventos se desdobraram em acordos e declarações que tiveram forte influência do setor econômico, sobretudo, da esfera neoliberal que se implantava dentro do modo de produção capitalista. Assim, faz-se necessário compreender as implicações que isso trouxe para o campo educacional, principalmente para a educação ofertada para jovens e adultos pertencentes às classes populares.

Nesse sentido, objetiva-se, nesta seção, compreender de que forma o PROEJA se insere no contexto neoliberal enquanto uma dimensão da política educacional estabelecida, buscando contextualizar as políticas nacionais, nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), e Lula da Silva (2003 - 2010), que levaram à criação e à instituição daquele Programa, bem como desvelar os interesses que estão implícitos nessa implementação.

Para isso, faz-se necessário refletir criticamente acerca do papel do Estado na implantação de políticas educacionais voltadas para pessoas jovens e adultas, dentro do contexto capitalista. Trata-se de compreender o cenário em que houve uma “pulverização” de

projetos e programas voltados para alfabetização, educação geral e formação profissional desse grupo social. Tais programas e projetos foram desenvolvidos e ofertados pelo Estado, por empresas privadas, por organizações não-governamentais, entre outros entes, através de parcerias entre o governo e a sociedade civil e aquelas caracterizadas como parcerias público-privadas.

Esta seção foi construída a partir de pesquisa bibliográfica realizada em livros, artigos, teses e dissertações. Também foram considerados documentos que normatizam a educação brasileira, destacando-se a inserção da EJA e os principais Programas e Planos educacionais direcionados para o público de jovens e adultos.

Para exposição da análise, esta seção está subdividida em quatro partes. Inicialmente, abordam-se questões relacionadas ao papel do Estado enquanto promotor das políticas sociais, especificamente, as políticas educacionais e como isso se desdobra na formação da classe trabalhadora, considerando-se as influências sofridas pelo capital. Na segunda subseção, faz-se uma breve contextualização da EJA nos governos FHC e Lula, destacando-se os marcos regulatórios da educação brasileira, bem como os movimentos internacionais e nacionais que permearam e influenciaram esses processos. Na terceira subseção, desvelam-se os programas educacionais que antecederam o PROEJA, assim como as legislações educacionais implementadas que deram abertura à instituição desses programas, além de suas ofertas não só pelos entes públicos, mas também por meio de parcerias público-privadas, típicas do contexto neoliberal. Por último, desmembra-se o PROEJA, analisando-o em seus mais diversos aspectos, buscando compreender como ele se institui e possibilita o acesso à educação básica integrada à formação profissional.

2.1 ESTADO, POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

Para analisar as políticas educacionais voltadas à formação da classe trabalhadora, há questões de fundo que precisam ser consideradas. No centro dessa reflexão, está o papel do Estado enquanto promotor de políticas educacionais direcionadas às classes populares. Para essa compreensão, faz-se necessário desvelar o processo de criação dessas políticas, considerando as influências que os mais diversos setores, em especial o econômico, exercem sobre o Estado e, por conseguinte, sobre o campo educacional.

O Estado, no contexto capitalista, apresenta-se enquanto um ente com poder que age em prol do sistema econômico. Ele atua hegemonicamente para atender aos interesses das classes dominantes. No exercício de sua responsabilidade de estabelecer normas gerais, o

Estado procura não intervir de forma direta nas relações sociais, estabelecidas pelo modelo econômico, sobrepondo-se, assim, os interesses do mercado aos interesses populacionais.

Segundo as teorias críticas, tem-se "um tipo de Estado criado pela burguesia para reproduzir na sua estrutura e funcionamento as características das relações sociais e econômicas que constituem o modo de produção capitalista" (BIANCHETTI, 1997, p. 78). É na sociedade estabelecida, a sociedade de mercado, que o Estado tende a colocar a educação como instrumento de formação da classe trabalhadora, para o trabalho alienado[3].

Todavia, o Estado também se apresenta, utopicamente, como a instituição que poderia promover a superação da condição instrumental posta à educação, através da criação de políticas públicas que tivessem por finalidade atender aos anseios da classe trabalhadora, não do sistema produtivo, haja vista que se tratam de interesses antagônicos. Assim,

> o papel do Estado é determinante para a superação ou reprodução das contradições e dos problemas sociais, e nesse contexto, as políticas públicas em respeito às demandas sociais e a necessidade de mudança destas realidades podem e devem pretender ações perenes para de fato intervirem na realidade social (SILVA; RÊSES, 2017, p. 27)

Além dessas definições, consideram-se as abordagens realizadas por Marx sobre o Estado, acerca das formas em que ele se apresenta e qual o ideal para a classe trabalhadora, tendo em vista que a configuração atual de Estado está assentada sobre uma base burguesa e se impõe como uma entidade que garante a exploração da classe trabalhadora. Como explicita Antunes (2018, p. 155), "a esfera do Estado é a forma institucionalizada de garantia da dominação de classe. Esse fato não significa [...] de maneira nenhuma, que a classe trabalhadora deva abdicar tanto da luta por garantias e conquistas por dentro do Estado quanto de sua tomada por meio de uma revolução".

Compreende-se, ainda conforme Antunes, que o ideal não se trata nem de o povo ser representado de fato pelo Estado, de este promover seu "bem", muito menos de o povo tomar conta desta instituição. Conforme as análises de Antunes sobre as teorias marxistas, ele enfatiza que "não se trata, dessa forma, de 'transferir a máquina burocrática militar de uma mão para a outra, e sim de *esmaga-lá,* isto é essencial para qualquer revolução popular' (MARX, 1969, p. 291). Ou, mais precisamente, 'o Estado não é 'abolido' [por decreto], *mas definha e morre*' (ENGELS, 1969, p. 291)" (ANTUNES, 2018, p. 156). Esse "desaparecimento" da instituição *Estado* caracteriza-se como crucial na teoria da revolução de

[3] Sobre o processo de alienação da classe trabalhadora e o desenvolvimento do trabalho alienado, ver Marx (1982).

Marx, que visa uma nova sociedade, na qual as classes subalternas construam sua própria hegemonia[4].

Outro problema que merece destaque atualmente é a própria definição de *política pública*. Tratando-se do Brasil, devem-se considerar os vários atores e os interesses envolvidos na demanda, na constituição e na implementação dessas políticas, que podem se apresentar coesos e/ou conflituosos entre si, devido aos aspectos políticos envolvidos no processo. Compreendem-se tais políticas

> como as estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social. Em termos globais, integram estas políticas ligadas à saúde, educação, habitação e previdência (BIANCHETTI, 1997, p. 88-89).

Suas formulações estão diretamente ligadas ao projeto social pretendido pelo Estado. Conforme Evangelista, Moraes e Shiroma (2007, p. 9) "compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico".

Sobre as políticas implementadas no contexto brasileiro, Silva e Rêses (2017, p. 21) apontam que "a formulação de políticas públicas no Brasil se fundamenta via de regra, na constatação técnica de uma problemática social que deve ser enfrentada pelo poder público, enquanto indutor de políticas separadoras da premissa inicial". Entretanto, tais problemáticas, inclusive as educacionais, são refletidas através de números, estatísticas, dados, entre outros meios objetivos que acabam por desconsiderar as especificidades de cada problema, o que

> relega as políticas públicas, aspecto predominantemente hemogeneizante e etnocêntrico. Como consequência destas características, acentua-se no caso brasileiro a formulação de políticas que desconsideram as características próprias de determinados grupos sociais objeto das PPs [Políticas públicas]" (SILVA; RÊSES, 2017, p. 21).

No rol das políticas públicas, encontram-se as políticas educacionais que, dentre todas as áreas sociais, são as que recebem mais atenção do Estado. Considera-se tal área como instrumento que possibilita o alcance dos objetivos do sistema, sendo incumbida de atender às exigências do modelo social pretendido, bem como de efetivá-lo. Entende-se, então, que as políticas educacionais são as responsáveis por direcionar os rumos da formação humana conforme os interesses de quem as formula. Busca-se, assim, vincular a educação ao trabalho como forma de atender às exigências do capital.

[4] Conceito desenvolvido por Gramsci (1978).

Entretanto, tal forma de educação é contrária à desejada pela classe trabalhadora, provocando a reflexão sobre o real sentido da educação. Assim, surgem questões como: Que sentido tem uma educação que, ao invés de libertar, leva os sujeitos à opressão? No lugar de possibilitar a criticidade dos sujeitos, leva-os à alienação? O que se esperar de uma educação que, em vez de educar para a vida, educa para o mercado, para o capital?

Esta discussão faz emergirem teóricos que defendem a educação como ato político, fundamentada na emancipação humana, que respeite a ontológica vocação de ser sujeito. Assim, Paulo Freire (1967, p. 36), defende que

> a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma "educação" para a "domesticação", para a alienação, e uma educação para a liberdade. "Educação" para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.

A visão de Freire com relação à educação está ligada ao desenvolvimento do educando enquanto sujeito social da história, e não seu objeto, na libertação da sua condição de oprimido pelo sistema, pelas classes dominantes e contra as injustiças. Essa emancipação se dará a partir da sua conscientização crítica e do reconhecimento da sua capacidade de transformação social.

Mészáros (2008) também traz à luz uma visão de educação que supere o capital, que possibilite a libertação dos sujeitos das amarras do sistema, fornecendo-lhes condições para enfrentar os desafios postos ante uma sociedade historicamente em transformação. A humanidade é tida como formada por sujeitos produtores, um processo de educação constante, apontando que a

> a educação *para além do capital* visa uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital *alternativa concreta* e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir condições elementares de sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MÉSZÁROS, 2008, p. 71-72).

O mesmo autor aponta para a necessidade e a urgência de se repensar os rumos dos processos educacionais em curso, redirecionando-os para a superação do capital e do modelo posto. O modelo de educação estabelecido ao longo dos tempos configura-se, conforme explicitada por Freire (2012, p 73), "como prática da denominação [...] mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da

opressão". Essa prática vem sendo reforçada pelo Estado capitalista também por meio das políticas educacionais.

No Brasil, historicamente, as políticas educacionais direcionadas para a classe trabalhadora ocuparam um plano secundário, tanto no que se refere à responsabilização da oferta quanto com relação ao seu financiamento. Além disso, tais políticas educacionais não condiziam com um atendimento adequado a que a classe trabalhadora tem direito, eximindo-se de ofertar uma educação de qualidade que atendesse a toda demanda. Nesse contexto, Carvalho (2011, p. 47) aponta que

> Tais políticas têm primado por desconsiderar a formação dos jovens e adultos das *classes subalternas*, ofertando a elas um ensino que tem privilegiado apenas uma rapidez na certificação e, consequentemente, a aceleração artificial dos índices educacionais. Destacam-se nas ações voltadas para a EJA os aspectos paliativo, compensatório e aligeirado. As concepções de mundo e/ou especificidades educacionais que façam sentido a essas pessoas não são/foram contempladas na maior parte dessas políticas.

Compreende-se que o Estado sempre tomou a EJA com caráter compensatório e aligeirado, pautando-se, conforme Frigotto (2000, p. 143), "na perspectiva do adestramento e do treinamento", ou seja, na submissão da formação escolar para controle da mão de obra, empobrecendo o processo educacional de seu potencial formativo.

A relação entre trabalho e educação se estabeleceu ao longo da história da educação e se consolidou no modo de produção capitalista, em especial após a revolução industrial. Isso correspondeu, segundo Saviani (2007, p. 159), a uma "revolução educacional: aquela [a Revolução Industrial] colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação".

Em outras palavras, a educação volta-se para integrar os sujeitos ao processo produtivo, com o objetivo de capacitar indivíduos para trabalhar com as maquinarias que haviam surgido com a indústria, que exigiam uma qualificação mínima, geral para sua operação.

Entretanto, a necessidade de conhecimentos intelectuais e manuais para realização de outros serviços, como manutenção e reparos dessas máquinas, exigiu formação e qualificação mais específica. Tais exigências são historicamente atendidas através dos "cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo" (SAVIANI, 2007, p. 159).

A criação de tais cursos ramificou o sistema de ensino entre as escolas de formação geral e específica, garantindo assim o atendimento às demandas do processo produtivo. Além

disso, tal bifurcação reforçou o caráter dualista da educação, ao passo em que, segundo Saviani (2007, p. 159), representou a

> divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

Tal caráter elitista da educação, em que se oferta um tipo de educação para as classes dominantes e outro para a classe trabalhadora, objetivando sua formação para fazer parte do sistema como mão de obra, foi reforçado quando o capitalismo passou a ser regido de acordo com os ideais neoliberais. Isso dificulta a construção da escolarização como direito social, pautada no pleno desenvolvimento da humanidade.

Trata-se de um projeto educativo sustentando na degradação humana. Em termos freireanos, trata-se da desumanização dos indivíduos, na sua transformação em objetos através da educação que, por meios alienantes, distorcem sua vocação. Assim,

> a desumanização, que não se verifica apenas nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não na vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si", não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resulta de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (FREIRE, 2012, p. 34).

Nos últimos anos, esse projeto educativo foi reafirmado com maior veemência a partir das reformas educacionais da década de 1990, que leva em conta a submissão da escola aos interesses do mercado. Os reflexos do neoliberalismo foram sofridos em todas as áreas sociais, e no campo educacional não foi diferente. Nesse aspecto, Carvalho (2011, p. 51-52) ratifica que "a área educacional não ficou imune a isso. O reconhecimento do dever do Estado com a educação sofreu baques acentuados. A tentativa de jogar para a sociedade esta responsabilidade estatal também foi outro ponto comum nas políticas adotadas nestas gestões". Com a implementação das políticas regidas por tal ideário, a educação voltada para jovens e adultos ficou mais ainda à margem do sistema educacional brasileiro.

Para efeito deste estudo, compreende-se o neoliberalismo como o apontado por Harvey (2008, p. 12):

> uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria. O Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício.

Ao tratar das ações governamentais na perspectiva de desenvolvimento de políticas no contexto neoliberal, Oliveira (2001, p. 105), por sua vez, aponta que "o debate sobre educação e desenvolvimento esteve pautado pela exigência de responder ao padrão de qualificação emergente no contexto de reestruturação produtiva e de globalização da economia". Nesse sentido, a educação vem sendo usada como mecanismo de apropriação dos conhecimentos, visando aumentar a mão de obra qualificada.

Assim, busca-se alinhar os objetivos educacionais aos econômicos. Para atender a esse propósito, foram realizadas inúmeras reformas no sistema educacional, considerando os ideais neoliberais. Esse processo, pautado na reforma administrativa do sistema escolar, é orientado pelas necessidades do mercado, que passa a ser uma exigência à formação de capital humano[5] qualificado. Conforme Evangelista, Moraes e Shiroma (2007, p. 12-13),

> As várias políticas educacionais implementadas foram pensadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma "nação forte". Tratava-se, também, de preparar e formar a população para se integrar ás relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital que se consolidava no país.

Para compreender os reflexos do neoliberalismo no contexto educacional, é fundamental a análise do modelo econômico capitalista, dentro dessa concepção que exibe em seus ideais uma forma específica de sociedade, Estado, mercado, políticas sociais, políticas educacionais, financiamento, entre outros. Estes conceitos representam o modelo de sociedade pretendido dentro dessa concepção e que influenciam, de forma direta, o contexto

[5] Algebaile, Rummert e Ventura (2012) explicitam que é na esteira do pensamento de Marx, a partir da qual se constrói, na segunda metade do século XX, a Teoria do Capital Humano, que se evidencia que a ênfase na fundamental importância da educação para a contemporaneidade capitalista constitui, na realidade, o somatório de demandas quanto à produtividade da força de trabalho que não é linear, mas fortemente marcada por um caráter seletivo e fragmentário.

educacional, voltando seus propósitos para a formação de trabalhadores e a manutenção do sistema econômico vigente.

De modo geral, caracteriza-se o neoliberalismo, conforme Frigotto (2000, p. 80), como

> a retirada do Estado da economia – ideia de Estado Mínimo; a restrição de ganhos de produtividade e garantias de emprego; as voltas da lei de mercado sem restrições; aumento de taxa de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e consequentemente, dos investimentos em políticas sociais.

Bianchetti (1997) corrobora com tal discussão, na qual faz-se relevante elucidar algumas características por ele abordadas. Assim, segundo o referido autor, no contexto neoliberal, os indivíduos são vistos como responsáveis por movimentar o sistema econômico, em que cada um se desenvolve socialmente de acordo com a sua vontade, interesse e sorte.

Nesse sentido, a igualdade social é substituída pela equidade, em que as oportunidades estarão ao alcance de todos; entretanto, a responsabilização pelo êxito ou pelo fracasso é considerada individualmente. Como reforça Harvey (2008, p. 78), sucesso e fracasso são colocados como responsabilidades individuais, os quais decorrem das "virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação), em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo)". Tal concepção individualista com relação aos sujeitos representa a necessidade do neoliberalismo em perpetuar a desigualdade, o que é considerado essencial para sua a conservação.

Nesse contexto, o papel do Estado consiste em atender aos interesses das classes sociais hegemônicas, assumindo um caráter de "Estado Mínimo", que impacta diretamente o estabelecimento das políticas sociais, as quais são desenvolvidas não considerando os interesses do povo, mas em função das demandas estratégicas dos setores dominantes por conta da influência que estes exercem na sociedade. Assim, Harvey (2008, p. 84) explicita que, o Estado,

> à medida que reduz os recursos dedicados ao bem-estar social e reduz o seu papel em áreas como a assistência à saúde, o ensino público e a assistência social, que um dia foram tão fundamentais para o liberalismo embutido, o Estado vai deixando segmentos sempre crescentes da população expostos ao empobrecimento. A rede de seguridade social é reduzida ao mínimo indispensável em favor de um sistema que acentua a responsabilidade individual. Em geral se atribuem os fracassos pessoais a falhas individuais, e com demasiada frequência a vítima é quem leva a culpa!

Além disso, dentro do modelo neoliberal, a política social é considerada enfraquecedora da sociedade. Não faz jus a justiça social na qual os direitos comuns possibilitam aos sujeitos que se desenvolvam de acordo com suas capacidades e habilidades. A política social é considerada "uma forma de intervenção externa na busca de uma igualdade

de resultados, contrariando a concepção liberal que defende a ideia de igualdade de oportunidades" (BIANCHETTI, 1997, p. 91).

No âmbito educacional, tal ideologia exerce forte influência, ao ponto em que os objetivos educacionais condizem com os objetivos do sistema econômico. A formação escolar é voltada para a capacitação de pessoas para o mercado, mais especificamente, para a formação do trabalhador, e a escola se apresenta enquanto produtora de capital humano.

Nesse contexto, conforme Frigotto (2000, p. 41), "a ideia de capital humano é uma 'quantidade' ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potenciadoras da capacidade de trabalho e produção". Em síntese, trata-se de uma instrução, um treinamento realizado por meio da educação que foi foco de muitos investimentos, pois a produção de capital humano era vista como um meio de diminuir as desigualdades existentes entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, e entre os indivíduos.

Outra função exercida pela educação consiste em ser reprodutora das ideologias dominantes que, em vez de educar para a libertação dos sujeitos, reforça as desigualdades, as relações opressoras existentes e a exclusão social. Desse modo, de acordo com Frigotto (2000, p. 26), "na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho". Nesta lógica, subordina-se a função social da educação, que passa a ser empreendida com uma função mercadológica, em que seu papel é produzir bons produtos para o sistema econômico.

Como qualquer outra política social, nessa lógica, as políticas direcionadas para a educação devem ter interferência mínima do Estado, inclusive em seu financiamento. Considera-se, de acordo com as ideologias neoliberais, que a "coisa pública" gera muitos gastos para o governo, tidos como desnecessários. Esse papel subsidiário que o Estado assume, conforme Bianchetti (1997, p. 98), "significa também o apoio à iniciativa privada, pois esse investimento sempre é menor que o requerido para sustentação de uma estrutura maior".

Dessa forma, incentivam-se as iniciativas privadas em todas as áreas, inclusive no âmbito educacional, desresponsabilizando o Estado em garantir uma educação pública de qualidade para a população. Isso acaba por resultar no sucateamento das instituições públicas de ensino e no aumento da atuação da iniciativa privada, não só no campo educacional, mas

em todas as áreas, sob o discurso de que possuem maior qualidade e eficiência. Tal competição estabelecida é considerada primordial, pois

> afirma-se que a privatização e a desregulação combinadas com a competição eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos - tanto os custos diretos ao consumidor (graças a mercadorias e serviços mais baratos) como, indiretamente, mediante a redução da carga de impostos. O Estado neoliberal deve buscar persistentemente reorganizações internas e novos arranjos institucionais que melhorem sua posição competitiva como entidade diante de outros Estados no mercado global (HARVEY, 2008, p. 74).

Outro fato característico é a descentralização das obrigações estatais para entes estaduais, municipais e iniciativas privadas, com a consequente redução da esfera de atuação do governo federal. Bianchetti (1997, p. 102) aponta que "a descentralização ao nível educativo supõe, por um lado, a transferência das instituições nacionais aos Estados e municípios, e por outro lado, a decisão de fornecer subsídios do Estado à educação privada". Dessa forma, caracteriza-se como uma estratégia do governo reduzir os custos e os investimentos; entretanto, o controle sobre tais políticas permanece.

Carvalho (2011, p. 56-57) mostra que,

> Em suma, o neoliberalismo reformula muitos princípios que orientaram diagnósticos, políticas e, principalmente, as promessas dos defensores da teoria do capital humano. A adoção de políticas de cunho antissocial, por exemplo, na área educacional, contribuiu drasticamente para o aumento das desigualdades e exclusão da maioria e de privilégios para uma pequena parcela da população. A imposição da lógica do mercado foi um ataque frontal aos direitos conquistados em países como o Brasil. Mais ainda, a tentativa de criminalizar os movimentos sociais que continuaram, com todas as dificuldades, a lutar pela garantia ou manutenção de tais direitos foi/é um ato anti-democrático e de desrespeito aos direitos fundamentais da maior parte das pessoas que viviam/vivem em nações subdesenvolvidas, como é o caso brasileiro.

Pode-se conceber o quão as ideologias neoliberais e as relações sociais estabelecidas pelo capitalismo interferem na forma de sociedade existente. Nos direitos sociais, na implementação de políticas públicas, em especial ao objeto deste estudo, as políticas educacionais passam a ser geridas de acordo com os interesses das classes dominantes, os interesses do capital e as demandas do mercado.

Para isso, o Estado passa a empreender políticas e programas voltados para a formação de trabalhadores. Induz-se a oferta de cursos básicos ou técnicos profissionalizantes com o fim de promover qualificação geral ou específica de forma aligeirada para pessoas jovens, adultas e até idosas. Tais pessoas, até então consideradas "inúteis" para a sociedade capitalista, pela falta de escolarização, podem se tornar aptas a contribuir, com sua força de trabalho, para o desenvolvimento da economia.

Assim, buscando compreender os atuais arranjos da EJA no contexto brasileiro, na próxima subseção explicitar-se-ão as principais legislações que normatizaram a educação brasileira, destacando-se os aspectos relacionados à EJA, bem como os movimentos educacionais/financeiros nacionais e internacionais que acabaram por influenciar tais ações nos governos de FHC e de Lula.

2.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS GOVERNOS FHC E LULA

Refletir acerca das ações governamentais direcionadas atualmente para o público da EJA remete à história da própria educação brasileira. A tentativa de garantir o direito de jovens e adultos ao ensino formal, impulsionada através de pressões externas e internas, levou o Estado a desenvolver ações voltadas para a educação das camadas populares. Tais ações se concretizaram através de projetos, planos nacionais, campanhas em massa ou programas executados com o fim de "erradicar o analfabetismo" e inserir socialmente aquele grupo populacional. Essas ações sempre foram fortemente caracterizadas por seu viés compensatório e assistencialista.

No contexto neoliberal, que emergiu fortemente nas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), um conjunto de medidas foi instituído com implicações para o atendimento educacional de jovens e adultos trabalhadores. Carvalho (2011, p. 94) aponta que

> No início dos anos de 1990 já se observa uma influência maior do FMI, do Banco Mundial (BM) e das formulações neoliberais nas políticas educacionais, em especial nos governos de FHC. Adota-se uma política de ajuste do Estado, de enxugamento das contas públicas, onde se destaca a retração de gastos em setores sociais, na tentativa de apagar a ideia da educação pública como direito, principalmente na área da EJA.

A adoção de políticas educacionais focalizadas pode ser considerada uma forte característica do governo FHC. Têm-se alterações na Constituição Federal brasileira, promulgada em 1988, que reconheceu o direito à educação para todos; a aprovação de nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996; e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) – que no Governo seguinte foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual, por sua vez, insere a EJA como modalidade de ensino e garante seu direito a verba pública. Também merece destaque, como instrumento normativo da ação estatal para a EJA, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001.

Paralelamente à implementação das leis, decretos e resoluções que redefiniram os rumos da educação no Brasil, os movimentos econômicos e educacionais que ocorriam nacional e internacionalmente influenciaram fortemente as medidas tomadas, no que toca à EJA. Nesse sentido, Di Pierro e Haddad (2015, p. 199) apontam que

> No Brasil, a mobilização da sociedade civil foi propulsora da conquista de direitos, como o reconhecimento dos jovens e adultos dentre os sujeitos do direito humano à educação, antes restrito às crianças e adolescentes. No plano internacional não foi diferente: encabeçadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), as diversas conferências, realizadas a partir dos anos 1990, sobre direitos sociais contaram com a participação ativa da sociedade civil para o reconhecimento de direitos pelos seus governos.

Assim, alguns movimentos realizados pelos organismos multilaterais voltadas para o campo educacional merecem ser citados no decorrer deste texto, principalmente os considerados mais relevantes ou mais recentes, devido às pressões sociais ante os governos, pois que resultaram em declarações, acordos e documentos sobre o direito humano à educação, entre outros instrumentos que visavam ao atendimento de direitos sociais ou econômicos. Conforme Shiroma *et al* (2005, p. 430),

> Faz-se necessário investigarmos os documentos produzidos pelos organismos multilaterais na tentativa de desvendar e desconstruir a "hegemonia discursiva" que está por trás de documentos oficiais, pois [...] é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação [...] se articulam com interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças.

Internacionalmente, destacam-se como referencia três agendas que permearam o contexto das políticas brasileiras, pois que focaram na tentativa de garantir os direitos humanos de sujeitos que estão historicamente vivendo na marginalidade social ou que têm a garantia desses direitos ameaçada. Considerando a educação um direito universal e o alto percentual de indivíduos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso a esse bem, apresentam-se

> os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), acordo assinado em 2000; as metas de Educação Para Todos (EPT), criadas em 1990 em Jomtien (Tailândia) e renovadas em 2000 em Dakar (Senegal); e a Declaração de Hamburgo (Alemanha) e Agenda para o Futuro subscritas em 1997 na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea) (DI PIERRO E HADDAD, 2015, p. 200).

Na década de 90, destaca-se inicialmente a Conferência de Jontiem, ocorrida na Tailândia no ano de 1990. Com o lema "Educação Para Todos", o evento impulsionou esforços conjuntos em busca de soluções para a educação, incluindo a EJA. Em síntese, o propósito central da Conferência de Jontiem consistia em comprometer os países participantes em assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, definindo metas e

estratégias que vieram a sinalizar o horizonte político e ideológico que deveria ser operacionalizado. Tratou-se de uma estratégica central na difusão e na expansão do projeto educacional internacional (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2007).

O conjunto de normatizações instituídas no governo FHC, em sua maioria, não possibilitou a inclusão da EJA como direito social, mas formaram base para as medidas governamentais na formulação dos programas educacionais para aquele público. Tais legislações, tais como, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e a LDB/96, merecem certa atenção e análise, ao se considerar que seus textos carregam consigo ideologias neoliberais, mas também expressam o atendimento à demanda histórica dos grupos socialmente excluídos.

A própria Constituição Federal de 1988 (CF/88) prevê em seu texto, no que diz respeito à educação, que se deve objetivar o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O documento possibilita ainda a igualdade na condição de acesso e permanência no âmbito escolar, mas abre prerrogativa para a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

É evidente que, apesar do direito constitucional estabelecido, grande parcela da população jovem e adulta permanece não escolarizada no Brasil. Tal resultado deve-se indiscutivelmente à ineficiência do sistema escolar e à falta de estrutura social. Dessa forma,

> as estatísticas oficiais acabam por colocar em questão a discussão da universalização da educação, pois ainda que a CF de 1988 tenha reconhecido o direito de todos à educação, convivemos, com um número exorbitante de pessoas que não concluíram a Educação Básica, apresentando uma clara distância entre o prescrito e o efetivado (BOTTI *et. al.*, 2017, p. 57).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/1996 em nada avançou na garantia do direito à educação para jovens e adultos. Tal normativa evidencia a concepção de EJA como modalidade da educação básica destinada e definida genericamente para aqueles que não tiveram acesso à educação escolar na idade convencionada pelo sistema. Também de forma abstrata, a mencionada Lei indica o dever do Estado em garantir a "oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1996).

O texto da LDB evidencia mais aspectos relacionados ao neoliberalismo, como o XI princípio da educação, ao determinar que o ensino deve-se vincular ao trabalho e às práticas sociais. Cabe destacar a negligência com a qual a modalidade é tratada dentro da própria legislação educacional brasileira, pois as definições relacionadas à EJA, constantes na LDB, restringem-se a apenas dois de seus noventa e dois artigos, definindo a oferta e que os

sistemas de ensino deverão manter cursos e exames supletivos para acelerar os estudos e inserir os educandos "atrasados" no sistema regular de ensino, reforçando a caracterização dessa modalidade de ensino de cunho compensatório.

Além disso, particularmente para a EJA, deve-se considerar

> a centralização das decisões com descentralização das ações e das responsabilidades de execução, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e demais instrumentos legais imprimiram às políticas públicas, no âmbito da educação, o tom acentuadamente pulverizado e compensatório (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 31).

No que diz respeito ao financiamento da educação brasileira, a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), apresentou-se enquanto um fundo de distribuição de recursos para a educação básica. A lei definiu as fontes de receita do fundo que financiariam a educação pública e estabeleceu que a distribuição dos recursos dar-se-ia de forma proporcional ao número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas nas redes de ensino federal, estadual e municipal. Entretanto, havia certa diferenciação no que se refere aos custos por aluno, conforme os níveis de ensino e tipos de estabelecimento. Assim, os investimentos eram destinados aos alunos matriculados da 1ª à 4ª série, 5ª à 8ª, em estabelecimentos de ensino especial e escolas rurais.

Para efeito de financiamento, observa-se na legislação que as matrículas realizadas na EJA não eram computadas, demonstrando a exclusão sofrida por essa modalidade do sistema educacional brasileiro, o que reforçou sua precarização. Carvalho (2014, p. 636) explicita que "ao desconsiderar as matrículas da EJA no repasse de verbas, o Fundef marginalizou ainda mais a educação oferecida à população jovem e adulta, mantendo o descaso com que esta modalidade de ensino tem sido tratada pelo poder público".

No ano posterior à instituição do FUNDEF (1996), foi realizada a Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), na sua 5ª edição, ocorrida em 1997, em Hamburgo na Alemanha. No Brasil, a preparação para este evento se deu através da Conferência Regional preparatória, ocorrida em Brasília. Na ocasião, buscou sistematizar as contribuições da América Latina, com a participação de organismos governamentais e não-governamentais coordenados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)/Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC) e do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), para a construção do documento-base da reunião.

A delegação brasileira teve sua participação marcada pela existência de dois documentos nacionais submetidos à UNESCO/OREALC: um construído originalmente e aprovado na plenária final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, explicitando as condições reais em que se davam os processos de alfabetização, dedicando ao Governo Federal duras críticas; e outro documento editado pelo MEC, havendo a substituição de trechos considerados importantes, antes de ser enviado ao CONFINTEA.

O documento-base elaborado pela UNESCO e pelo CEAAL, ao final da Conferência Regional preparatória, apontou para um

> diagnóstico crítico do desenvolvimento das políticas governamentais de educação de jovens e adultos no continente, restritas à oferta de escolarização elementar compensatória em quantidade e qualidade insuficientes, sujeitas a escasso financiamento e precariamente articuladas a outras políticas sociais, culturais e de formação profissional. Segundo o texto-base, o enfraquecimento da educação de jovens e adultos na América Latina resultava não só de suas debilidades internas, mas também da lógica economicista que preside as reformas educativas nos países da região e operam um estreitamento da meta de educação básica para todos formulada em Jomtien, reduzindo-a à instrução primária de crianças. Frente ao contexto de transformações socioeconômicas e educativas no continente, o documento colocava o desafio de repor a relevância da educação de pessoas jovens e adultas e sua contribuição ao desenvolvimento econômico e à democracia com justiça social, mediante a melhoria dos processos educativos centrados na aprendizagem e atribuição de prioridade aos vínculos da educação com a transformação produtiva, o atendimento da juventude, as questões ambientais e populacionais, os valores democráticos, os direitos humanos e a participação cidadã (DI PIERRO, 2000, p. 137).

No que se refere à V CONFINTEA, este evento resultou na Declaração de Hamburgo com um documento que discorreu sobre as diretrizes e os princípios da educação direcionada a jovens e adultos, além de fixar compromissos na "Agenda para o futuro", compreendendo cerca de 71 tópicos em torno de 10 temas. Entretanto, Conforme Di Pierro (2000, p. 141), a

> Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro são alvos de críticas por parte de analistas que afirmam não ter sido atribuído o devido papel aos protagonistas, educandos e educadores, e que predominou uma visão de educação de pessoas adultas relacionada ao contexto dos países desenvolvidos do Norte, que acabou por subestimar e não firmar metas concretas com relação à equidade no acesso à educação. Os críticos mencionam também que a V CONFINTEA não construiu alianças eficazes com instituições multilaterais de financiamento (Banco Mundial, Banco Inter- Americano, PNUD, etc), capazes de mobilizar recursos em prol da educação de pessoas jovens e adultas nos países pobres.

Nesse contexto, cabe destaque também aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), que foram acordados no início do novo milênio, no ano 2000, em que 189 líderes mundiais se reuniram nas Nações Unidas e definiram oito objetivos para combater a pobreza nas suas várias dimensões. Essa reunião teve como intuito, conforme Di Pierro e Haddad (2015, p. 201), "compatibilizar, em uma agenda, única os compromissos com o desenvolvimento social assumidos em diferentes conferências promovidas pelo sistema da

ONU, ao longo dos anos 1990". Os ODMs não apresentaram nenhuma proposta específica para a EJA, entretanto, estabeleceu, como seu segundo objetivo, a universalização da educação primária. O relatório sobre os ODMs, divulgado pelas Nações Unidas em 2015, apontou que "a taxa de alfabetização entre os jovens com 15 a 24 anos aumentou globalmente, de 83% para 91% entre 1990 e 2015. A disparidade entre mulheres e homens diminuiu" (ONU, 2015, p. 04). Nota-se que houve uma pequena melhora nos índices ao longo dos anos; entretanto, o número de pessoas para quem não foi garantida a educação primária permanece alto.

Posterior à Declaração de Hamburgo, que preconizou repor a valorização da EJA e o compromisso assumido de alcançar os ODMs, foi aprovado no Brasil o Plano Nacional de Educação (PNE), o primeiro implementado após a LDB vigente. Cabe então analisar como a EJA é colocada dentro desse Plano, considerando que ele representa um documento-referência da educação brasileira, no qual é realizado um diagnóstico das problemáticas educacionais do país, estabelecendo-se metas e estratégias de ação para promover suas superações. Entende-se, conforme Alvarenga (2016, p. 123), que

> os Planos Nacionais de Educação, tanto o aprovado para o decênio 2001-2010, quanto o atual, promulgado em junho de 2014, por meio da Lei n. 13.005/14, constituem dispositivos fundamentais, nas dimensões materiais e simbólicas, para controle democrático pelos vários setores da sociedade brasileira, sobre as políticas públicas educacionais, com vistas a dar materialidade às metas aprovadas e as estratégias para viabilizá-las.

A aprovação do primeiro PNE pós-LDB se deu por meio da Lei n. 10.172, no ano de 2001, num contexto de contradições em relação à EJA. Ao passo que se discutia a importância relativa a essa modalidade no rol das políticas educacionais, não se avançava em ações concretas. Di Pierro (2010, p. 940) mostra que

> quando dirigimos a atenção para as retóricas educativas, os acordos internacionais e a legislação nacional do período, somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida. Entretanto, quando analisamos as políticas educacionais levadas à prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade.

Essa "secundarização", apontada na citação acima, se desdobra em um fato histórico relativo à EJA. As políticas direcionadas para essa modalidade enfatizam, no âmbito discursivo, a secular busca pela diminuição das taxas de analfabetismo, por sua erradicação e pelo aumento dos níveis de escolarização da população, "repondo" os estudos não realizados ou completados durante a infância. No entanto, não são viabilizadas políticas efetivas que obriguem o Estado a tal perspectiva.

O PNE que entrou em vigor em 2001, ao tratar a EJA,

> enunciou 26 metas, dentre as quais se destacavam cinco objetivos: 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores (DI PIERRO, 2010, p. 944).

Para o cumprimento das metas elencadas no trecho acima, apostou-se no regime de colaboração entre as três esferas de governo – federal, estadual e municipal –, bem como na realização de parcerias com sociedade civil, instituições públicas e privadas. Entretanto, tais metas não foram cumpridas na vigência do Plano, permanecendo a subalternidade do atendimento educacional de jovens e adultos.

Nas políticas oficiais, a forma de educação instituída por meio das legislações vigentes, bem como seus termos utilizados, são característicos do neoliberalismo, revelando o economicismo como sustentação teórico-ideológica. A ênfase formativa, expressa nos objetivos da educação, é promover a "qualificação para o trabalho", considerando que "o ensino deve se vincular ao trabalho" e "desenvolver de aptidões para a vida produtiva", entre outras perspectivas que deixam explícitos os interesses que permeiam o processo educacional, principalmente o direcionado às classes populares excluídas de jovens, adultos e idosos.

Ao fazer a análise das normativas educacionais vigentes, pode-se aferir que elas foram construídas em um contexto na qual o ideário neoliberal e os organismos multilaterais, por meio das declarações e acordos firmados mundialmente, exerciam grande influência no governo brasileiro. Considera-se que a promulgação de uma lei tem grande significado e representa um marco regulatório a redefinir os rumos das políticas educacionais, considerando que estas vêm no sentido de garantir o cumprimento daquela (a lei). Tratou-se de um movimento de ajustamento da educação e demais políticas sociais aos princípios globais do capitalismo, reforçados por compromissos firmados sob pressão de instituições financeiras que patrocinam não só os eventos educacionais realizados globalmente, mas também as políticas a serem implementadas.

Após esse período, no ano de 2003, tomou posse, como Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. O início do governo Lula foi marcado, inicialmente, pela continuidade das políticas implementadas no governo FHC, principalmente no campo econômico. Entretanto, Carvalho (2011) destaca uma maior transferência de renda para as populações mais pobres através da criação de programas sociais, promovendo um aumento real do salário mínimo, gerando de emprego e construindo novas universidades e escolas técnicas federais.

No cômputo geral, em comparação com a gestão FHC, houve maior investimento na educação.

Mesmo assim, no contexto educacional, as inúmeras reformas educacionais realizadas por FHC refletiram ainda no governo Lula, devido ao longo alcance temporal e às complexidades daquelas reformas. Entretanto, cabe destacar algumas ações voltadas para o campo educacional, como a alocação da EJA na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)[6]; a instituição do Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004; e a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Nesse sentido,

> eleito em 2002, o governo Lula (PT, 2003-2006 e 2007-2010) trouxe consigo a esperança de que a EJA pudesse ser valorizada, sendo tratada de forma adequada e com a urgência necessária. Suas principais iniciativas nessa área foram: a criação da SECAD ligada ao MEC; o Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA) e o Programa Fazendo Escola; e a criação do Fundeb, que passa a abarcar a EJA, em substituição ao Fundef. Houve ainda as iniciativas ou mudanças com o PDE (CARVALHO, 2011, p.103).

Assim, no primeiro ano do novo governo, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) e a Comissão Nacional de Alfabetização (CNA), que contavam com a participação dos movimentos sociais e dos diversos eventos sobre a EJA. Já no ano de 2004, com a criação da SECAD, vinculada ao MEC, a SEEA foi incorporada a esta secretaria que passou a se dedicar a diversidade de modo geral, como povos quilombolas, indígenas, privados de liberdade, pescadores e pessoas com deficiência, entre outras. Sendo responsável pelas ações e programas destinados a estes públicos. Dessa forma,

> a criação da SECAD trouxe a perspectiva de extravasar os limites da escolarização formal, destacando a necessidade de a educação acontecer por toda a vida, principalmente no caso da população jovem e adulta, que ainda não se beneficiou do acesso e da permanência na escola. Outro aspecto a ser reconhecido é o fato de essa secretaria representar, valorizar, dar voz à enorme diversidade de sujeitos e experiências que marcam a luta pela EJA no Brasil. (CARVALHO, 2011, p. 119).

A alocação da EJA na SECAD representa a retirada da própria Secretaria de Educação Básica (SEB) para com a modalidade e seu foco para o ensino "regular". Pois, apesar de a SECAD representar de fato a EJA dentro de todas as suas especificidades, o desenvolvimento de políticas de EJA e seu assessoramento deveriam ser papel da SEB. Carvalho (2011, p. 123) reflete sobre a questão do seguinte modo:

[6] Durante a primeira gestão da Presidenta Dilma Roussef, iniciada em 2011, a SECAD ampliou sua abrangência, passando a gerir a Educação Especial, razão pela qual foi acrescentada a palavra "Inclusão" ao nome da Secretaria, cuja nova sigla passou a ser SECADI (DI PIERRO E HADDAD, 2015).

> Entendemos que tão-somente a distinção da EJA como única modalidade colocada à parte da estrutura central do MEC pode suscitar certo isolamento [...]. Por outro lado, o retorno desta modalidade para dentro de alguma secretaria do MEC, a SEB, por exemplo, talvez dificulte a compreensão de suas especificidades e as próprias inserções dos movimentos sociais da área. Por isso, defendemos a necessidade de elevar a condição da EJA no rol das políticas educacionais. Com tal medida, ela poderia continuar alocada na SECAD ou, mais ainda, poder-se-ia criar uma secretaria específica para ela: a Secretaria de Educação de Jovens e Adultos (SEJA).

Nota-se claramente a falta de protagonismo da EJA ante o sistema educacional, dentro do próprio MEC, em que o não reconhecimento da importância social daquela modalidade de ensino é latente em seu tratamento, sua gestão e seu financiamento.

Nesse contexto, é implementado o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004 (que revogou o Decreto n. 2.208/1997), regulamentando o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, e dá outras providências.

Tais artigos da LDB, aos quais se referem o Decreto, dispõem resumidamente como será desenvolvida a educação profissional técnica de nível médio, integrando-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Que o desenvolvimento da referida educação profissional técnica se dará em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. E que os conhecimentos adquiridos dessa forma poderão ser avaliados, reconhecidos e certificados (BRASIL, 1996).

O Decreto 5.154/2004 estabelece que a educação profissional será ofertada através de cursos e programas. Particularmente sobre a educação da população jovem e adulta trabalhadora, o texto normativo aponta para o seguinte:

> Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.
> [...]
> § 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (BRASIL, 2004).

O Decreto reforça ainda que a formação dos trabalhadores dar-se-á por meio de cursos e programas visando sempre alcançar os mesmos objetivos e a formação para o trabalho, intentando que os trabalhadores deixem de ser "improdutivos". Nota-se que em nenhum

momento institui-se a obrigatoriedade de uma educação de fato integradora, politécnica e *omnilateral.*

No sentido mais amplo, compreende-se como educação integral aquela que desenvolva o sujeito intelectual, física e tecnologicamente. Um tipo de ensino que conserve ao máximo o caráter marxista da omnilateralidade, pois "não seria concebível, hoje, uma escola que se limitasse ao ensino entendido como instrumento, como aquisição de técnicas e renunciasse aos objetivos da educação e da formação dos sentimentos" (MANACORDA, 2007, p. 109).

Frigotto (2000, p. 31-32) contribui para o debate com tal concepção sobre educação:

> a qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride elementarmente a própria condição humana.

A ideia de formação integral e omnilateral incorpora-se à teoria marxista através da educação politécnica, cuja formação se dá de maneira integral nos indivíduos. Nesse tipo de educação, faz-se necessária a compreensão, em nível intelectual, das técnicas do trabalho. Assim, conforme as análises marxista, como apontam Lima Filho, Moura e Silva (2015, p. 1061), "é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral". Essa concepção de formação permanece como perspectiva de humanização.

No que se refere ao financiamento da educação, teve-se a manutenção do FUNDEF por um longo período do governo Lula, tendo sido substituído pelo FUNDEB através da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Nos mesmos moldes do fundo anterior, o FUNDEB disponibiliza os recursos de acordo com o número de matrículas realizadas nas redes de educação básica pública presenciais dos sistemas federal, estadual e municipal, bem como de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que tenham convênio com o poder público.

Por se tratar da educação básica, o FUNDEB apresenta uma maior abrangência, mas também com distribuição proporcional considerando a diferença entre as etapas, as modalidades e os estabelecimentos, priorizando claramente os anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, um avanço há de ser considerado: a educação de jovens e adultos passa a ser inserida para fins de financiamento. Assim,

> o Fundeb aumentou a subvinculação para a educação básica elevando, inclusive, a participação financeira da União na sua manutenção, o que havia sido relegado pela EC nº 14/1996. Porém, quanto ao tratamento dado à EJA, dois pontos foram veementemente questionados na regulamentação deste fundo: 1) a limitação de um percentual máximo de quinze por cento dos recursos do Fundeb para esta modalidade de educação e 2) a fixação do fator de ponderação atribuído à EJA, de 0,7 do valor de referência estabelecido às séries iniciais do ensino fundamental "regular" urbano, no ano de implantação do Fundeb, menor dentre todas as etapas e modalidades da educação básica (CARVALHO, 2014, p. 637).

Nesse sentido, compreendem-se tais ações como discriminatórias, pois elas limitam os investimentos do fundo para a EJA a 15%. Assim, mesmo que o número de matrículas na modalidade aumente acima desse índice, os recursos destinados não ultrapassariam aquele "teto", evitando que a demanda reprimida sobrecarregue os recursos do fundo. Além disso, o investimento destinado aos anos iniciais do ensino fundamental é maior que o destinado à EJA. Isso explicita a manutenção da marginalidade da modalidade ante o sistema.

Neste mesmo ano de implementação do FUNDEB, o governo Lula lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado e implantado pelo MEC de forma pouco ou nada democrática, estabelecendo o "Plano de Metras Compromisso Todos Pela Educação". O PDE foi alvo de críticas por sobrepor o PNE estabelecido no governo FHC e, principalmente, pelo fato de o MEC ter firmado parcerias com grupos empresariais para sua execução. Nesse caso,

> ao invés de priorizar o contato com grupos que historicamente realizam lutas importantes na área educacional como, por exemplo, as diversas entidades nacionais, acadêmicas, sindicais e estudantis, e os fóruns de educação, o MEC optou por privilegiar a aproximação com os setores dominantes, que pautam suas políticas na mercantilização do ensino, na reivindicação de repasses de recursos públicos para a área privada, na redução de impostos para esses setores, que geram, obviamente, perda de recursos para a educação, com repercussão na própria qualidade do ensino oferecido pelo Estado para a maioria da população (CARVALHO, 2011, p. 78).

Uma das principais proposições do PDE foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um novo indicador de avaliação do rendimento dos estudantes, que, ao lado de outros mecanismos de avaliação, desconsidera em seu processo a estrutura e os insumos educacionais disponibilizados para a oferta do ensino público. Além disso, Di Pierro e Haddad (2015, p. 208) destacam que tal avaliação é focalizada, pois "os estudantes da EJA não foram incluídos nos sistemas de aferição de desempenho instituídos pelo Inep para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), fazendo com que os resultados de aprendizagem na modalidade estejam fora do campo de atenção dos gestores e da opinião pública".

No que se refere à EJA, observa-se que o PDE focalizou no desenvolvimento, no financiamento e no fortalecimento de programas educacionais e nas ações que já vinham

sendo realizadas. Dando ênfase ao Programa Brasil Alfabetizado, no incentivo à responsabilização por parte de estados e municípios, com relação à EJA, entre outras iniciativas anunciadas no documento de lançamento do Plano, Carvalho (2011, p. 169) destaca

> a inclusão da EJA no Fundeb e o destaque relativo à integração dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio à educação profissional, respectivamente, por meio do ProJovem e do Proeja. Não obstante, tais ações já estavam delineadas antes mesmo do lançamento do PDE, mostrando que este plano traz algumas realizações novas, mas também (ou principalmente) ratifica e aglomera ações já adotadas anteriormente.

Uma ação governamental do segundo mandato do governo Lula, que marcou o âmbito educacional brasileiro, foi o restabelecimento do ensino médio integrado à formação/qualificação profissional. Nesse sentido, veio a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que reorganizou, fortaleceu e expandiu a Rede Federal de Educação, para promover a oferta de ensino nas áreas competentes, além de realizar parcerias com outras instituições. Nessa gestão do PT[7],

> a política de educação profissional fora orientada, principalmente, para o restabelecimento do ensino médio integrado (que havia sido suprimido em 1997), a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, e o apoio aos Estados para que ampliassem e qualificassem suas escolas técnicas, medidas que se somaram ao acordo de gratuidade com as entidades do *Sistema S*, firmado com o MEC em julho de 2008. A criação do Proeja em 2006 foi o principal ponto de intersecção entre as políticas federais de educação profissional e de EJA dos anos 2000 e, embora tivesse pequeno porte e não ocupasse lugar de destaque na agenda da política nacional, o Programa mobilizou parcela significativa dos pesquisadores e educadores da EJA, que se engajaram na docência, formulação dos currículos, formação de educadores e monitoramento (DI PIERRO; HADDAD, 2011, p. 211).

No que se refere à EJA no governo Lula, pode-se destacar que a educação dos jovens e adultos analfabetos, daqueles que tiverem que interromper seu percurso formativo, daqueles que buscam instrução para poder se inserir ou se realocar no mercado de trabalho, foi alvo de uma maior atenção. Entretanto as várias frentes de oferta acabaram por gerar uma pulverização de programas e planos que por não terem sidos organizados, coordenados de forma adequada, eram/são empobrecidos de princípios gerais, concepções curriculares que de fato atendessem às demandas próprias de seu público. Carvalho (2011, p. 125) reforça que

> não há como contestar a pulverização, sem que tenha havido uma organização central
> dos programas de EJA. E não se trata apenas da falta de coordenação, nem tampouco da ausência de diálogo entre os programas, problemas estes já diagnosticados. Trata-se, também, da adoção aleatória de ações desprovidas de concepções curriculares e/ou princípios gerais, que deveriam orientar as políticas

[7] Partido dos Trabalhadores

> públicas de EJA na gestão Lula. Os diversos órgãos ou pastas criavam programas de EJA ao bel prazer, sem que houvesse uma participação ativa do MEC e, muito menos, dos movimentos sociais organizados da área. O outro ponto é o da sobreposição, que por vezes só não ocorreu devido à falta de coincidência ou mesmo ao baixo atendimento do público requerente, já que os programas eram lançados e desenvolvidos sem a necessária articulação e sem um mapeamento organizado da demanda.

Atualmente, o Plano Nacional de Educação, instituído já no governo de Dilma Rousseff (2011-2016) pela Lei 13.005 de 2014, apresenta algumas diferenças, se comparado ao PNE anterior, não só em sua estrutura, mas também observa-se que não trouxe no texto da Lei o diagnóstico das problemáticas educacionais existentes. Outro diferencial refere-se ao estabelecimento de que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar seus próprios Planos de Educação, no prazo de um ano após a vigência da Lei, em consonância com as metas e as estratégias do Plano Nacional vigente.

As metas e as estratégias direcionadas para a EJA se desdobram em três, das vinte metas do PNE, sendo elas as metas 8, 9 e 10, que definem, respectivamente,

> Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
> [...]
> Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
> [...]
> Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014).

Tais metas evidenciam novamente como objetivo a erradicação do analfabetismo absoluto. Explicita-se claramente que as pessoas que se encontram analfabetas ou que não conseguiram dar continuidade aos seus estudos são as excluídas socialmente, como as populações do campo, os pobres e os negros. Também é enfatizada a oferta de ensino profissional integrado aos ensinos fundamental e médio, para que essas pessoas possam ter alguma possibilidade de adentrar no mercado de trabalho e se tornarem produtivas para o capital.

Em se tratando das metas e das estratégias estabelecidas nos Planos Nacionais de Educação, não só as que se referem à EJA, nota-se que a maioria não alcançou seu êxito, tanto que se repetem plano após plano. Nesse sentido, "é flagrante o insucesso das políticas públicas frente à meta de superação do analfabetismo, mencionada na Constituição Federal e

nos compromissos assumidos pelo país em fóruns internacionais" (DI PIERRO, 2010, p. 940) – esta que se apresenta não só como meta, mas como a primeira diretriz da Lei. Isso evidencia que a instituição, por meio da Lei, não garante a efetivação das metas estabelecidas, pois se fazem necessários mais investimentos e a criação de políticas que venham a possibilitar o êxito no alcance das metas.

Tais legislações analisadas configuram-se como base para os estudos realizados no âmbito da educação. Considerando que o objetivo desta pesquisa é analisar os perfis e as expectativas de estudantes de um programa que oferta ensino profissional integrado à educação básica.

Depois da aprovação do atual PNE brasileiro, um dos eventos internacionais mais recentes sobre a educação foi o Fórum Mundial de Educação (FME 2015) realizado na Coreia do Sul. Organizado pela UNESCO, tendo como um de seus co-organizadores o Banco Mundial, o Fórum apresentou como resultado a "Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos". No que se refere à educação das pessoas que se encaixam no perfil de público da EJA, a Declaração explicita:

> Comprometemo-nos a promover, com qualidade, **oportunidades de educação ao longo da vida** para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal. Comprometemo-nos, ainda, a garantir que todos os jovens e adultos, especialmente as meninas e as mulheres, alcancem níveis de proficiência em habilidades básicas em alfabetização e matemática, que sejam relevantes e reconhecidos, adquiram habilidades para a vida e tenham oportunidades de aprendizagem, educação e formação na vida adulta. Também nos empenhamos com o fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação. Tecnologias de informação e comunicação (TIC) devem ser aproveitadas para fortalecer os sistemas de educação, a disseminação do conhecimento, o acesso à informação, a aprendizagem de qualidade e eficaz e a prestação mais eficiente de serviços (FME, 2015, p. 2).

Nacionalmente, a realização dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) movimentam as discussões em torno da EJA. Estes eventos ocorrem desde 1999 e contam com a "participação de delegados enviados pelos diversos Fóruns estaduais e regionais de Educação de Jovens e Adultos espalhados pelo Brasil. Participam desses encontros instituições governamentais e não-governamentais, movimentos sociais, sindicatos, educadores/as e educandos/as, entre outros" (CARVALHO, 2011, p. 25). No ano de 2017 foi realizado o XV ENEJA, com o objetivo de avaliar as políticas de EJA, vinte e um anos após

sua inserção na LDB e sua definição como direito público e subjetivo. O Relatório-síntese do último evento, ocorrido em 2017 apontou:

> Além dos objetivos específicos deste ENEJA, que foram orientados pelo desafio de discutir a EJA após os 21 anos de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a singularidade deste XV ENEJA foi marcada pelo atual contexto caracterizado pela ofensiva neoliberal em marcha pelo governo golpista. Foi neste cenário político, configurado pela privatização dos serviços públicos, pela dilapidação dos direitos trabalhistas entre outros direitos, que os delegados e delegadas participantes do XV ENEJA, balizaram os debates que ocorreram ao longo do Encontro, culminando com a defesa de uma concepção de Educação de Jovens e Adultos que caminha na construção da identidade pedagógica própria e se contrapõe às visões mercantis que resumem os sujeitos da EJA a mão de obra. Ao avaliar o lugar da EJA após 21 anos do seu reconhecimento como modalidade da Educação Básica, os Fóruns de EJA avaliaram também o seu papel como movimento social, considerando o atual contexto político brasileiro demarcado por um conjunto de retrocessos e o contexto da atual configuração geopolítica internacional. Nesta perspectiva, os encaminhamentos aprovados no XV ENEJA reafirmam a defesa da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Popular, como instrumento de organização política que tem como foco, a defesa do direito à Educação, como ferramenta imprescindível para a luta por outros direitos e a emancipação política e social de trabalhadores pobres que tem sua subjetivação recortada por diversas situações quem ampliam as desigualdades sociais. (RELATÓRIO-SÍNTESE XV ENEJA, 2017)

O rol de eventos educacionais nacionais e internacionais que resultaram no firmamento de compromissos e em declarações, na tentativa de garantia do direito universal a educação é vasto. Observa-se uma movimentação conjunta em torno de se viabilizar a garantia desse direito, possibilitando a inclusão social por meio da oferta de educação. No que toca ao público da EJA, nota-se a histórica luta contra o analfabetismo, que acaba se encaixando nas pautas sobre a universalização da educação primária, da educação básica.

Entretanto, o envolvimento de instituições financeiras na promoção desses eventos, não se faz de forma ingênua, mostrando a relevância da educação como um todo, especificamente a de pessoas jovens e adultas e sua contribuição ao desenvolvimento econômico. Tanto que na última declaração explicitada (FME 2015) o compromisso com esse público gira em torno da equidade e da expansão da oferta de ensino técnico e profissional de qualidade, não se explicitando o sentido da qualidade mencionada nem os princípios educacionais a serem adotados nessas formas de educação. Além disso, a declaração propõe a validação de conhecimentos, habilidades e competências por meio de certificação, demostrando a incompreensão da dimensão do problema estrutural que permeia a "falta de certificação".

Compreende-se que a garantia do direito a educação perpassa pela compreensão do problema que gera o analfabetismo, a impossibilidade de continuidade dos estudos e a exclusão social desses sujeitos. Pois a gênese desse problema estaria "nas condições

estruturais da sociedade, que surgem do modo de produção capitalista" (BIANCHETTI, 1997, p. 91).

No contexto brasileiro, a tentativa de alcançar os acordos se deu a partir da instituição de políticas educacionais que resultaram em um processo surpreendente de criação de programas e cursos voltados para as pessoas jovens, adultas e idosas. Esse movimento teve objetivos bem definidos, sejam eles voltados para alfabetização, educação geral e/ou formação profissional desenvolvidos e ofertados pelo Estado, por empresas privadas ou organizações não-governamentais, entre outros, através de parcerias entre o governo e a sociedade civil e aquelas caracterizadas como parcerias público-privadas.

Assim, para que se possa compreender o contexto em que o PROEJA, objeto deste estudo, foi implementado, faz-se necessário desvelar os programas educacionais que o antecederam, considerando as legislações educacionais que deram abertura para a instituição do Programa. Destaca-se, nesse processo, a possibilidade de atendimento escolar não só pelos entes públicos, mas também por meio de parcerias público-privado, típicas do contexto neoliberal. Tais questões são objeto de reflexão na seguinte subseção.

2.3 PROGRAMAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E ADULTOS E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

As parcerias público-privadas configuraram forte característica das políticas neoliberais, representando a concessão de serviços do poder público para o setor privado, apresentando

> estratégias de privatização e terceirização de serviços públicos e representam a diminuição da participação do Estado na oferta da educação pública. [...] pois, embora apresentem o uso recorrente do termo "Parceria" entendendo-o como "Parceria Público Privada" (PPP), o faz no sentido da transferência de recursos públicos para o setor privado que interfere diretamente no financiamento da educação básica pública (ARAÚJO; PINTO, 2017, p. 62).

Podem-se destacar, então, algumas iniciativas no sentido de possibilitar o acesso à educação, especialmente, as que permitem algum tipo de formação, qualificação e requalificação para as pessoas jovens, adultas e idosas. Entre essas iniciativas, na década de 1990, tem-se a "retirada" do Ministério da Educação no que diz respeito à oferta direta de educação para esse público. Com isso, conforme apontam Di Pierro e Haddad (2000, p. 37),

> outros ministérios e organismos federais ingressaram nesse campo. São três os programas federais implementados a partir de 1995: o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor), coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (Sefor/MTb), iniciado em 1996; o Programa Alfabetização Solidária (PAS), coordenado pelo Conselho da

> Comunidade Solidária, vinculado à Presidência da República, implementado a partir de 1997; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), que iniciou suas operações a partir de 1998.

Assim, apresentam-se, de forma superficial, os programas criados e direcionados para o público de pessoas jovens adultas e idosas. Tais programas configuram-se, segundo Botti *et all.* (2017, p. 61), como "políticas tímidas, focalizadas para a erradicação do analfabetismo, que buscam atender os anseios dos organismos internacionais, principalmente em relação à diminuição da taxa de analfabetismo", promovendo a profissionalização desses sujeitos, tornando-os produtivos para o sistema.

Dessa forma, ao fazer o levantamento das principais ações no âmbito da EJA que foram desenvolvidas pelo Governo na década de 1990, identifica-se que essas ações se desdobraram na instituição de vários planos e programas. Merece destaque o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Faz-se necessário apropriar-se dessa discussão para melhor compreensão das ações direcionadas para o público jovem e adulto.

O PLANFOR, implementado nos termos da Resolução 126/96 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT) e desenvolvido pelo Ministério do Trabalho, focalizou em desenvolver ações de qualificação profissional mediante programas e planos que objetivassem a formação da população considerada economicamente ativa, principalmente os desempregados de baixa escolaridade, os afetados pela reestruturação produtiva e aqueles que estão fora do mercado de trabalho formal.

A oferta do programa se deu através de parcerias nacionais e regionais, com a celebração de contratos com entidades não governamentais, entre outros agentes de formação profissional, alcançando os mais diversos municípios brasileiros, no período de 1996 a 2000. Entretanto, tal configuração

> revela que o mesmo se conforma no processo de reforma do Estado sob os pressupostos neoliberais. Pois, este fato evidencia uma privatização das políticas públicas por intermédio das chamadas parecerias, com prioridade para o denominado "terceiro setor", já que parte-se do pressuposto que desta forma seria possível constituir uma "esfera pública não estatal" (BATISTA, 2009, p. 4).

No que diz respeito ao público atendido, o Plano "conferiu prioridade de atendimento às populações que são discriminadas no acesso à qualificação e ao mercado de trabalho por fatores de idade, sexo, pertinência étnico-racial, escolaridade, etc." (DI PIERRO; HADDAD, 2000 p. 38).

Para analisar esse e outros planos, deve-se entender que a nova estrutura produtiva exigiu um novo perfil de operário, com conhecimentos, habilidades e competências diferenciadas. Esses atributos devem ser desenvolvidos por meio de uma educação meramente técnica, delineada nos moldes da teoria do capital humano. Tal proposta, embasada em indicadores de eficiência, eficácia, efetividade, flexibilidade e polivalência, incorporou em seu currículo a integração de habilidades básicas, específicas e de gestão.

Assim, compreende-se que o PLANFOR objetivou promover a empregabilidade, defendendo a ideia de que o desemprego é reflexo de despreparo e desqualificação da classe mais vulnerável da população, em vez de considerar as condições que levaram os sujeitos para a margem da sociedade. Responsabilizam-se, com isso, os sujeitos pela sua exclusão do mercado de trabalho e, consequentemente, pela sua exclusão social.

Desenvolvido nos moldes de uma campanha, o PAS foi idealizado pelo Ministério da Educação (MEC) e implementado por meio do Programa da Comunidade Solidária, com o objetivo de

> desencadear um movimento de solidariedade nacional para reduzir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo significativamente até o final do século, o PAS consiste num programa de alfabetização inicial, destinado prioritariamente ao público juvenil, implementado em regime de parceria pelo Ministério da Educação, empresas, universidades e governos municipais (DI PIERRO, 2000, p. 221).

O Programa focalizou a promoção da alfabetização, diminuindo os índices de analfabetismo absoluto, principalmente nas regiões em que tal índice se apresentava alto, como o Norte e o Nordeste. O referido programa foi promovido através de parcerias entre o MEC, empresas, universidades e municípios. Conforme Barreyro (2010, p. 176-177), o PAS se desenvolvia

> mediante as chamadas "parcerias": com empresas que custeavam metade dos gastos por aluno (a outra metade era coberta com fundos públicos, advindos do MEC); com universidades, que executavam as ações de alfabetização por meio de coordenadores e alfabetizadores que elas selecionavam e capacitavam; com os municípios, que eram responsáveis por questões operacionais (salas de aula, merenda, convocatórias).

Assim como todas as campanhas desenvolvidas, direcionadas para a EJA, esta também apresentou lacunas. O PAS, como destacam Di Pierro e Haddad (2000, p. 38) atuava com "um conceito de alfabetização estreito e não assegura continuidade de estudos ou oportunidades de consolidação das aprendizagens realizadas; recorria em parte a educadores leigos; e não incidia sobre os fatores socioeconômicos e culturais que geram e reproduzem o analfabetismo". Tal programa caracterizou-se, assim, como alternativa de baixo custo ao governo, além de se implementar através da terceirização das políticas educacionais,

utilizando-se desse tipo de programa para garantir o direito constitucional de pessoas jovens, adultas e idosas à educação.

Criado após as demandas de movimentos sociais por educação no meio rural, o PRONERA foi instituído por meio da Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF). Sua proposta buscava, prioritariamente, a promoção da alfabetização de trabalhadores do meio rural, assentados e beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária. O Programa, segundo Marialva (2011, p. 60), objetivou

> promover o acesso à educação formal em todos os níveis aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas de Reforma Agrária. Para isso desenvolve ações de Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio; cursos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e cursos de especialização. Em convênio com universidades públicas e comunitárias, os cursos garantem a chamada alternância regular de períodos de estudos com tempos diferenciados de aprendizados, de maneira que os assentados possam estudar sem sair do campo. Existe ainda, o envolvimento das comunidades onde esses trabalhadores e trabalhadoras residem, contribuindo para o desenvolvimento sustentável da região.

No que diz respeito a sua organização pedagógica, evidencia-se que os processos educativos devem ser direcionados politicamente para a melhoria da qualidade de vida dos assentados. Isso se sustenta na recomendação de que se sigam "os princípios de integração entre as aprendizagens de sala de aula e a prática dos trabalhadores assentados e de participação ativa dos alunos em uma prática de ensino-aprendizagem dialógica" (DI PIERRO, 2000, p. 249).

Assim como os programas explicitados anteriormente, o PRONERA também foi desenvolvido através de parcerias. Neste caso, não há abertura para o setor privado, envolvendo exclusivamente órgãos públicos: o Governo Federal, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e as Universidades. Celebrados os convênios entre "órgãos públicos, instituições governamentais e entidades da sociedade civil que apresentam representatividade de trabalhadores das áreas rurais" (MARIALVA, 2011, p. 60), o PRONERA contou com recursos financeiros públicos destinados a fomentar os projetos educacionais direcionados a jovens e adultos assentados.

A educação ofertada através desse Programa apresentou dificuldades para sua expansão. Isso se deu em função das condições estruturais das universidades, da dificuldade de se articular o ensino à realidade vivida pelos assentados, dos problemas técnicos e burocráticos, entre outros fatores. Além disso, ainda que seja resultante de reivindicações sociais, o programa também representa, mais uma vez, a forma como o Estado tenta garantir o

direito desses sujeitos à educação – por meio de uma política efêmera, sem perspectiva de continuidade (DI PIERRO, 2000).

As ações da década de 1990 direcionadas à oferta de educação e à formação para jovens e adultos se deram através dos programas e dos planos analisados. Nota-se que eles apresentam pontos comuns, sendo o principal deles o fato de que nenhum é coordenado pelo Ministério da Educação, pois todos foram desenvolvidos através de parcerias entre instâncias diferentes do governo, empresas privadas, organizações civis e instituições de ensino, focalizando pessoas de baixa renda e escolaridade, além de buscar algum tipo de profissionalização, formação e preparação para o mercado de trabalho.

Seguindo o discurso de garantir o direito dos jovens e adultos a uma educação atrelada à possibilidade de empregabilidade, os programas implementados nos anos 2000 trilharam esse viés. Entretanto, a "luta" contra o analfabetismo permaneceu, buscando realizar ações voltadas para promover a alfabetização não só de adultos, mas também de jovens que não concluíram o ensino fundamental, não se excluindo o atendimento a esses jovens e adultos na educação profissional.

No período de 2003 a 2006, compreendido no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, observou-se maior destaque à EJA. Entretanto, conforme Rummert e Ventura (2007, p. 34), ainda que tenha se "ampliado o arco de ações no âmbito da EJA, o mesmo permanece centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social". A criação de novos programas representou formas de possibilitar o acesso à certificação em relação à conclusão do ensino fundamental, médio e formação profissional. Ou seja, "ofertas educativas que possibilitam o acesso imediato a diferentes formas de certificação que encobrem a ausência de compromissos do Estado e de políticas públicas consolidadas" (ALMEIDA, 2016, p. 50).

Assim, podem-se destacar alguns programas criados nos anos 2000 que representam algumas dessas iniciativas, como "o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM – e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA. Além desses, merece destaque o Programa Brasil Alfabetizado" (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 34).

Em 2003, foi criado um programa de alfabetização financiado pelo Ministério de Educação (MEC), denominado Programa Brasil Alfabetizado (PBA), por meio do Decreto nº Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, reorganizado posteriormente pelo Decreto nº 6.093 de 24 de abril de 2007. Seus objetivos são:

> I - Contribuir para superar o analfabetismo no Brasil;
> II - Contribuir para a universalização da alfabetização e do ensino fundamental de jovens, adultos e idosos; e
> III - Contribuir para a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios (BRASIL, 2012, s/p).

O PBA é desenvolvido em todo território nacional e atende, prioritariamente, aos municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes estão localizados na região Nordeste.

Para ofertar o Programa, o MEC disponibiliza apoio técnico e financeiro aos entes federados, mediante aprovação de um plano plurianual de alfabetização. O ente federado selecionado assina um termo de adesão ao PBA, de acordo com seu interesse. Além das instituições públicas, o MEC também poderá selecionar instituições privadas sem fins lucrativos, inclusive as de nível superior, para desenvolver as ações de alfabetização. A União prestará apoio financeiro por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, para custeio dos recursos humanos, materiais e alimentícios básicos.

Considera-se o Programa Brasil Alfabetizado uma importante ação do Governo Federal, através do MEC, para com os jovens e os adultos analfabetos, ao passo que oportuniza o acesso à educação. Entretanto, a não obrigatoriedade da oferta, bem como sua descontinuidade nos municípios caracterizam-se como pontos negativos, além de ser instituído por meio de Decreto.

Em 2005, o Projeto Escola de Fábrica foi instituído através da Lei n° 11.180. Como parte integrante da política nacional para a juventude, seu objetivo consiste em "prover formação profissional inicial e continuada a jovens de baixa renda [...] mediante cursos ministrados em espaços educativos específicos, instalados no âmbito de estabelecimentos produtivos urbanos ou rurais" (BRASIL, 2005, s/p).

A iniciativa do Projeto se deu no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, mais especificamente, do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Sua oferta se dava em unidades com potencial para a gestão do Projeto, sendo esses "órgãos públicos ou privados, Organizações Não-Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPES) ou outras instituições sem fins lucrativos, que comprovem experiência na gestão de projetos educacionais ou sociais" (RUMMERT, 2005, p. 307). Apresentavam-se, enquanto unidades formadoras, as empresas de grande, médio e pequeno porte de qualquer área de atuação, não

se excluindo as prestadoras de serviços, os empreendimentos agro-industriais e rurais, que absorviam os jovens de 15 a 21 anos, proporcionando-lhes base sólida para a inserção no mercado de trabalho.

Considera-se tal ação como parte integrante das ações focais delineadas na perspectiva do neoliberalismo, comum a subordinação da educação ao mercado. Nesse contexto, conforme Rummert (2005, p. 312), os discursos em volta do Projeto Escola na Fábrica estão crivados também da "naturalização do fato de que a fração da juventude pertencente à classe trabalhadora é obrigada a trabalhar no período da vida em que os filhos da classe dominante dispõem de todas as condições para o desenvolvimento de sua *omnilateralidade*".

Também em 2005 foi criado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Lei nº 11.129. Destinado a jovens de 15 a 29 anos em situação de exclusão, o Programa foi executado pela Secretaria Geral da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação, do Trabalho e do Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, com apoio das prefeituras municipais de todas as capitais brasileiras. O PROJOVEM é caracterizado como sendo de caráter

> emergencial e experimental, destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso [...] elevação do grau de escolaridade visando a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional voltada a estimula r a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local (BRASIL, 2005, s/p).

O Programa era desenvolvido nas capitais dos estados brasileiros e no Distrito Federal, apresentando quatro modalidades: PROJOVEM Adolescente - Serviço Socioeducativo; Urbano; Campo – Saberes da Terra; e Trabalhador. Sua oferta se deu pelos entes federados, prevendo a possibilidade de firmar parcerias e convênios para sua execução. O PROJOVEM era custeado, majoritariamente, pelo Governo Federal, por meio do FNDE, vinculado ao Ministério da Educação.

O PROJOVEM foi mais uma das iniciativas paliativas do Estado brasileiro para a EJA. Sua execução confirma a evidente fragmentação das políticas educacionais criadas para tentar garantir o direito das pessoas jovens e adultas à educação. Além disso, o referido programa reforça as desigualdades sociais e a divisão social classista, ao passo que se apresenta como mais de uma modalidade com objetivos distintos. Reforça-se, então, conforme Amorim (2017, p. 135), que esse Programa

> não apenas ilustra o ideário da educação burguesa disseminado, principalmente, por organismos internacionais em países empobrecidos com elevados índices de analfabetismo, acompanhados de índices de desemprego, violência, pessoas em situação de pobreza extrema, etc., mas demonstra a materialização do perverso afastamento da perspectiva ontológica de formação humana para gerações de jovens pobres.

Em meio a todas essas iniciativas, seguindo o mesmo viés de ofertar o ensino profissional e com isso integrar os jovens ao mercado de trabalho, tem-se o PROEJA, cuja descrição e análise nos deteremos a seguir.

2.4 PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)

O PROEJA tem como centralidade a oferta da educação básica integrada à educação profissional, buscando, assim, a formação integrada para aqueles que foram excluídos da educação formal – os trabalhadores que se situam na base da pirâmide salarial e tecnológica da atividade econômica. A origem do Programa se deu com o Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005, denominado inicialmente de Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, ficando sob a subordinação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC-MEC).

Segundo Silva e Rêses (2017, p. 18), a finalidade do PROEJA consiste em "oferecer educação profissional técnica de nível médio ao enorme contingente de jovens e adultos alijados de uma educação geral, bem como de uma profissionalização que lhes possibilite lutar por sua inserção social e econômica no modelo socioeconômico vigente".

Antes da reformulação do Programa, os Centros Federais de Educação e das Escolas Agrotécnicas Federais – atualmente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – eram os incumbidos da oferta e da manutenção da "nova" modalidade de ensino, que visava, sobretudo, a formação inicial e continuada de trabalhadores, bem como a educação profissional técnica de nível médio. Posteriormente, o Decreto nº 5.478 foi revogado, sendo promulgado o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que

> trouxe diversas mudanças para o programa, entre elas a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2007, p. 12).

Dessa forma, foi instituído, no âmbito federal, através do Decreto 5.840 de 2006, o PROEJA, mantendo-se a sigla, mas alterando sua abrangência e denominação, passando a

integrar a educação profissional com a educação básica– não só com o ensino médio, mas também com o ensino fundamental – tendo como diretriz a oferta de cursos e programas de educação profissional, ofertando "I - formação inicial 'e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio." (BRASIL, 2006, s/p). Neste caso, foi possibilitado o acesso ao Programa tanto de pessoas que têm apenas o ensino fundamental, quanto o ensino médio.

No que diz respeito ao público a que se direciona o PROEJA, não há determinação de faixa etária e/ou critérios específicos para seleção. Entretanto, se o Programa é direcionado ao público da EJA, pode-se concluir que o Programa atende a pessoas de no mínimo 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio. A legislação informa que o PROEJA é direcionado a pessoas jovens e adultas e que os cursos poderão ser articulados "I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores[...]; e II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante" (BRASIL, 2006, s/p).

Sobre a égide do Decreto, no que diz respeito às Instituições Federais de Educação Profissional, institui-se que se deverão, inicialmente, destinar no mínimo 10% do quantitativo de vagas ao Programa, ampliando progressivamente a oferta.

Com relação a como se dará a escolha dos cursos técnicos a serem ofertados pelas instituições, indica-se a necessidade de se observar o público-alvo. No Art. 1º, o § 2º estabelece que "os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos". Subentende-se que a escolha dos cursos levará em consideração as especificidades do seu público, considerando seu perfil. Entretanto, não se direciona como será realizado esse atendimento e o que prevalece na maioria dos casos. O estabelecido no "Parágrafo único" do Decreto institui que "as áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural" (BRASIL, 2006).

Sendo assim, conforme Silva e Rêses (2017, p. 25),

> a preocupação com o emprego e a formação orientada para o exercício de uma função técnica específica, notadamente é a maior preocupação e justificativa para a oferta dos cursos da EJA na percepção dos professores e técnicos inseridos nas discussões e implementação do programa.

As instituições "habilitadas" para a oferta do Programa é um ponto a ser estudado mais a fundo. O Decreto vigente possibilita a oferta "às instituições públicas dos sistemas estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação

profissional vinculada ao sistema sindical patronal, ou seja, o 'Sistema S'" (SILVA; RÊSES, 2017, p. 18). O "Sistema S" consiste em um conjunto de organizações das entidades corporativas, financiadas por empresas, que possuem origens e organizações administrativas similares. Tais instituições estão voltadas para treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Fazem parte desse conjunto o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); o Serviço Social do Comércio (Sesc); o Serviço Social da Indústria (Sesi); e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac), entre outros.

O Sistema S, apesar de possuir interesses na oferta de formação educacional para a classe trabalhadora, apresentou-se como um importante parceiro dos programas governamentais instituídos no Brasil, não só como *locus* dessa oferta, mas também como financiador. Di Pierro (2000, p. 275), nesse caso, aponta que

> ao longo da década de 90 o empresariado constituiu-se em um ator relevante nesse campo educativo, participando inclusive do financiamento e da oferta de serviços públicos de educação de jovens e adultos. Passamos praticamente ao largo da relevância que o Sistema S [...] adquiriu durante esse período na oferta de oportunidades de ensino para a população jovem e adulta.

As ações desenvolvidas pelo Sistema S abarcaram não só os processos de alfabetização, mas também de formação técnico-profissional, qualificação e requalificação da classe trabalhadora. Assim, pode-se aferir, de acordo com Silva e Rêses (2017, p. 26), que tais ações objetivam atender às demandas próprias e acabam "lançando mão de formação profissional precarizada, opondo-se à perspectiva de emancipação da classe trabalhadora, especificamente no seguimento da EJA".

Além disso, compreende-se que essa privatização, terceirização dos serviços de educação, principalmente a educação básica para os jovens e adultos, bem como sua formação profissional, subordinam esses processos educativos às ideologias empreendidas no campo empresarial. Esse movimento distancia os sujeitos da sua essência humana, transformando-os em objetos, mão de obra possuidora de um conhecimento técnico fragmentado, mas suficiente para ser absorvido pelo mercado.

Ao dar abertura para a oferta do PROEJA, através de instituições da rede privada, mais especificamente, as instituições vinculadas ao "Sistema S", que são indicadas como *locus* formativo, fica explícito que o Programa será subsidiado financeiramente com recursos públicos. Entretanto, não existem regulamentações específicas para essas instituições, o que seria uma forma de tentar garantir a qualidade da oferta.

Dessa maneira, após as análises empreendidas, compreende-se o motivo de o Estado possibilitar a oferta do ensino profissional, materializado através do PROEJA, para o setor

privado. Evidencia-se, assim, a relação estabelecida entre o público e o privado como características do neoliberalismo. Através do olhar neoliberal, tais parcerias demonstram-se vantajosas para ambos (o setor público e o privado), no sentido de tirar parte da responsabilidade da máquina pública, pois, no contexto do neoliberalismo ao qual o PROEJA se insere, o Estado tem de assumir um papel subsidiário ante as ofertas do ensino. Já no caso das instituições privadas, tal parceria possibilita a formação de recursos humanos para sustentar sua estrutura de produção.

De acordo com Araújo e Pinto (2017), esses acordos (parcerias) firmados entre o Estado e o setor privado são legitimados por meio das normatizações, o que garantindo o repasse de recursos do fundo público para tais instituições de direito privado, nesse caso, por meio de Programas que objetivam a "expansão do ensino".

Tem-se, então, o PROEJA enquanto uma dimensão das políticas educacionais voltadas para a formação de trabalhadores jovens e adultos. Tendo suas bases dentro do neoliberalismo, o Programa foi instituído através de Decreto, podendo ser revogado a qualquer tempo, explicitando, assim, o caráter efêmero dos Programas voltados para os jovens e adultos da classe popular e trabalhadora, não tendo garantida sua continuidade. O PROEJA, nesse caso, soma-se ao rol de Programas de iniciativas do Governo Federal, "instituídos no âmbito de políticas públicas de governos e não de políticas públicas do Estado brasileiro, portanto, sofrem descontinuidade rapidamente" (SILVA; RÊSES, 2017, p. 18).

Ressalta-se que o objetivo formativo e a concepção de educação do citado programa não são explicitados nos documentos que o amparam. Segundo o Documento Base, elaborado pelo Ministério da Educação em 2007, o PROEJA tem como pretensão

> a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p. 13).

Entretanto, o mesmo documento evidencia seu caráter reparador, reconhecendo o público-alvo do Programa como vítimas históricas da exclusão educacional, o que faz do PROEJA um meio de possibilitar oportunidade, através da educação, para esse público se capacitar para o trabalho. Deste modo, tal compreensão recebe críticas ao ponto em que

> enquanto política pública, o viés de capacitação para o trabalho denota o forte alinhamento com o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integradora e superadora da forma dual de tratamento do currículo, assemelhando-se aos antigos cursos instrucionais (SILVA; RÊSES, 2017, p. 20).

Apesar de todos os contrapontos, o PROEJA se apresenta atualmente como uma possibilidade de garantia do direito à educação para a classe trabalhadora formada por jovens, adultos e idosos. Tais sujeitos que se encontram excluídos socialmente ocupando a margem do sistema educacional. Nesse contexto, o PROEJA representa para esse público uma oportunidade de inserção na escola e no trabalho; logo, o fortalecimento do Programa representa uma luta contra a forma de educação imposta para jovens, adultos e idosos até o momento. Esses trabalhadores são "homens e mulheres que objetivam uma vida melhor, uma formação digna e sua afirmação na sociedade. O PROEJA reestabelece um direito que os fora negado, seja pelos percalços da vida, seja pelos diferentes caminhos que a vida traçou para cada um deles" (LIMA; NUNES; SILVA, 2017, p. 127).

Após o estudo aqui empreendido, conclui-se que o Programa apresenta, em suas raízes, interesses que estão velados ou explícitos por trás das movimentações estatais para promover a oferta de educação, especialmente a educação profissional. Compreender as demandas colocadas pelo capitalismo contemporâneo sobre essa modalidade educacional possibilita concluir que seus objetivos centrais vão além da universalização da educação básica, no sentido de uma educação para o capital, buscando consolidar sua hegemonia.

Após serem estabelecidas pelo Decreto, as instituições habilitadas iniciaram suas movimentações com a finalidade de cumprir suas determinações por obrigatoriedade. Isso se deu tanto no âmbito de instituições públicas federais, quanto no caso das instituições de cunho privado, que aderiram ao Programa. Assim, cada Estado da federação iniciou seu processo de implementação.

Na seção seguinte, será apresentada uma análise sobre a inserção do PROEJA no contexto do estado do Amapá, mais especificamente no IFAP. Busca-se evidenciar como se deu esse processo, elucidando principalmente questões referentes às demandas regionais, locais e os contextos educacionais, culturais, históricos e políticos que justificam a necessidade social da efetivação desta política pública no Estado. Também pretende-se evidenciar como o IFAP considera as características do público a ser atendido na definição dos cursos ofertados.

3 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ (IFAP)

Após o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, entrar em vigor, várias instituições passaram a ser habilitadas, em diferentes formas, para a oferta do PROEJA. As Instituições Federais de Educação Profissional, compulsoriamente deveriam realizar a oferta. Outras instituições, pertencentes à esfera pública ou privada, poderiam aderir ao Programa, de acordo com seus interesses.

Para melhor compreender esse processo no âmbito desta pesquisa, realizou-se uma breve contextualização histórica referente aos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF's), que foram se constituindo e fortalecendo ao longo dos anos. A atuação federal no âmbito educacional foi sempre marcada por instituições reconhecidas por sua excelência em formação técnica profissional, sejam elas denominadas de escolas ou centros, e atualmente contando com os institutos, que foram criados e implementados nacionalmente pela Lei nº 11.892 de 2008.

Assim, nesta seção, far-se-á uma análise de como se deu a implantação e a expansão do Instituto Federal do Amapá (IFAP), bem como seu atendimento à população nos municípios em que está presente. Concomitante a esta análise, buscou-se compreender como o PROEJA se inseriu nesse processo, evidenciando o atendimento ao Decreto que instituiu o Programa.

Dessa forma, evidenciou-se como se deu o processo de implementação do PROEJA no contexto amapaense, buscando-se elucidar, principalmente, as questões referentes às demandas regionais, locais e os contextos educacionais, culturais, históricos e políticos que justificam a necessidade social da efetivação desta política pública no Estado. Também será feita a uma reflexão sobre como a instituição considerou as características do público a ser atendido na definição dos cursos ofertados.

Para a construção desta seção, foram analisados documentos que representam o histórico da implementação do Programa no IFAP, a exemplo de Leis, Portarias, Resoluções e Planos de Cursos. Referências bibliográficas também foram utilizadas como base teórica para alcançar os objetivos propostos, além de informações obtidas por meio de questionários aplicados para os coordenadores do PROEJA em cada *campus*, que possibilitou uma análise específica de cada polo no qual o Programa encontra-se ativo.

3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO

A educação profissional de jovens, adultos e idosos trabalhadores, ao longo da história da educação brasileira, percorreu um longo caminho marcado por lutas, debates e reformas que se desdobraram em planos, campanhas, programas e projetos, entre outros movimentos que resultaram na educação profissional nos moldes como se apresenta hoje. Na história mais recente, duas ações governamentais, especificamente, se efetivaram através de Reformas, dentre elas as que se concretizaram por meio da Lei nº 5.692 de 1971 e do Decreto nº 2.208, de 1997, que representam um marco importante na relação da educação profissional com a educação básica, sobretudo o antigo "2º grau", hoje, denominado Ensino Médio.

A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi publicada no auge do "milagre econômico brasileiro"[8], como uma resposta do governo para a demanda de qualificação das classes populares para serem absorvidas pelo promissor mercado de trabalho brasileiro. Tal legislação veio no sentido de estabelecer os ensinos de 1º e 2º graus e orientar o ensino supletivo na direção de exames e cursos. Acabou-se, no âmbito legal, com a dualidade entre educação básica e ensino profissional, tornando essa etapa educacional uma via de profissionalização, mas ainda representando uma forma de manutenção de *status quo* por ser uma educação precária e destinada principalmente às classes mais desprovidas economicamente (VITORETTE, 2014).

Entretanto, tal preconização legal não se efetivou, na prática, nas escolas públicas. A profissionalização obrigatória de qualidade enfrentou diversas dificuldades e impedimentos para sua concretização. Pois,

> faltaram investimentos, infraestrutura, oficinas, corpo docente adequado, formação de professores, laboratórios, equipamentos dentre outros. Somente as escolas que tradicionalmente já ofertavam o ensino profissionalizante, com destaque para a Rede Federal de Educação Tecnológica, reuniam condições humanas e infraestrutura para desenvolver a profissionalização (VITORETTE, 2014, p. 69).

Cabe destaque a atuação da Rede Federal de Educação Tecnológica na oferta de ensino, formação profissional. Isso se deu principalmente através das chamadas Escolas Técnicas Federais (ETF's) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAF's), que se consolidaram na oferta de cursos técnicos demandados social e economicamente. Tal processo ocorreu,

[8] O "milagre econômico brasileiro" se refere ao crescimento econômico elevado durante o período brasileiro marcado pelo golpe civil-militar de 1964, que, conforme Moura (2007, p. 12), "tinha seu projeto de desenvolvimento do Brasil calcado no endividamento externo voltado para financiar uma nova fase de industrialização, o que ficou conhecido como o milagre brasileiro. Esse "milagre" demandava por "mão-de-obra" qualificada (técnicos de nível médio) para atender a tal crescimento".

sobretudo, nas áreas de mecânica, mineração, edificações, entre outros, além de formar tecnicamente no ramo agropecuário.

Entretanto, as vagas ofertadas não atendiam toda a demanda por qualificação, principalmente no que diz respeito às necessidades da classe trabalhadora e de seus filhos. Além disso, a rede federal estava assentada nas contradições da sociedade brasileira, o que refletia na oferta e na possibilidade de acesso, que ocorria de forma desigual, variando de acordo com as demandas econômicas e os desmandos políticos.

Posterior a essa legislação, algumas ETF's passaram por reorganizações estruturais e administrativas, atendendo às exigências políticas do Estado, passando a ofertar cursos superiores de graduação e pós-graduação, denominadas então de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET's). Assim,

> o modelo CEFET, criado no final da década de 1970, teve como característica principal a verticalização dos diversos graus de ensino ofertados. Tal modelo de instituição manteve o ensino médio, abrindo-se para a implantação do ciclo básico de educação fundamental e pela ação na educação de nível superior. Esta se destinava à formação de tecnólogos, engenheiros industriais e professores. O CEFET ainda poderia atuar na área da pesquisa e extensão e implantar cursos de pós-graduação (VITORETTE, 2014, p. 71).

Nesse momento histórico, o Brasil passava por um período de arrocho salarial, com redução de gastos públicos e sociais. Entre o final da década de 70 e início da década de 80, ocorreu a passagem e a estabilização dos países capitalistas para o modelo neoliberal, num contexto de aumento da demanda de vagas para a educação superior. A nova fase de desenvolvimento industrial demandava técnicos de nível médio. Sendo assim, as forças conservadoras e militares se fortaleceram no país. Além das pressões internacionais e investimentos de bancos para financiar a educação, direcionando-a para o atendimento das necessidades bancárias/finaceiras.

A atuação do Estado, no que diz respeito à educação, estava voltada para garantir a mão de obra necessária para o mercado de trabalho, a fim de elevar as taxas de acumulação de capital, haja vista que esse modelo econômico se sustenta pela exploração da mão de obra.

Após o período de governo militar, o Brasil buscava reconstruir o Estado de direito no bojo das disputas sociais. No âmbito educacional, começava o processo de discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – num cenário em que as disputas ideológicas foram estabelecidas para definição da concepção e dos objetivos da educação brasileira, sobretudo do ensino médio, no que diz respeito à profissionalização de jovens e adultos. Como destaca Vitorette (2014. P. 73),

> nas discussões pré-LDB, as disputas de concepções de EP, de tecnologia, naquele momento histórico para o ensino médio são evidenciadas. À medida que o processo escolar se desenvolve, o trabalho e seus mecanismos de execução devem ser tratados. ‘O ensino médio (EM) seria o espaço capaz de se explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e se organiza na sociedade capitalista pela separação entre quem o pensa e quem o executa.

Assim, a concepção de ensino tecnológico e profissional, estabelecida na LDB instituída posteriormente por meio da Lei 9.394 de 1996, emergiu no sentido de proporcionar treinamento para que trabalhadores desenvolvessem atividades específicas através de uma formação restrita. Tal finalidade foi totalmente diferente da ideia de formação integral e politécnica do sujeito. Com relação à educação de jovens e adultos, na década de 1990,

> presenciou-se um movimento de indução de outra identidade para a EJA por meio de diferentes projetos perpassados pela dualidade estrutural da esfera social em uma sociedade de classes. Projetos e programas ofertam uma educação frágil nos aspectos políticos e pedagógicos, clivada pelo aligeiramento, com objetivo de reduzir os índices de baixa escolaridade no país em detrimento de se produzir uma educação com sustentação na socialização do conhecimento humano produzido historicamente (VITORETTE, 2014. p. 75).

Em meio a esse cenário, a Rede de Escolas Técnicas Federais, algumas já reorganizadas administrativamente e denominadas de Centros Federais de Educação Tecnológicas, foi palco de discussões, por ter se configurado durante a ditadura militar de acordo com os interesses do regime. Reflexões sobre as concepções políticas e ideológicas adotadas durante a ditadura eram impulsionadas socialmente e no âmbito das instituições em busca de uma maior democratização e novas definições educacionais que rompessem com o modelo adotado anteriormente, baseado no tecnicismo e das demandas mercadológicas.

No ano de 1994, foi criado, no âmbito do Ministério da Educação, por força da Lei nº 8.948/1994, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Com representações em todos os entes federados (municípios, estados e Distrito Federal), o Sistema teve como finalidade, além de instituir a participação da rede particular na oferta,

> permitir melhor articulação da educação tecnológica em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre essas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração os diversos setores da sociedade e do setor produtivo (BRASIL, 1994, s/p).

Além disso, tal legislação estabeleceu que as Escolas Técnicas Federais passariam por processo de transformação em Centros Federais de Educação Tecnológica, a serem efetivados gradativamente.

A criação de um sistema paralelo – um destinado à formação geral e à educação básica, e outro gerindo a educação profissional – reforçou uma dualidade estrutural para a

educação brasileira. Considerando que tanto a educação básica quanto a educação profissional tratam de uma esfera (a educação), segundo Vitorette (2014, p. 75-76),

> não se compreende que se deva criar um Sistema Nacional de Educação Tecnológica separado ao Sistema Nacional de Educação, é necessário criar um Sistema Nacional de Educação brasileira como um todo, para inclusive agir de forma orgânica com políticas públicas para educação brasileira atendendo o direito à educação dos trabalhadores e seus filhos. Além disso, considera-se que, para a EP, é necessário buscar a superação entre o teórico e o prático, fortalecer o Estado em sua dimensão pública, com ações em prol da educação pública para se alcançar uma educação integrada humana, portanto, contrária à perspectiva de educação subjugada à ordem do mercado.

Como já apontado no capítulo anterior, a década de 1990 foi marcada por inúmeras ações governamentais direcionadas à educação, como a instituição da LDB e do FUNDEB. Dentre essas ações, instituiu-se o Decreto nº 2.208 de 1997, emergindo o que ficou conhecido como Reforma da Educação Profissional. Assim,

> nesse contexto, o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a Concomitante ao ensino médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Sequencial, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, após a educação básica (MEC/SETEC, 2007. p. 19).

Tal Decreto separou a educação básica da educação profissional, reforçando a preferência pela oferta do ensino fundamental em detrimento da educação voltada ao público atendido pela EJA (jovens e adultos trabalhadores), destinando-lhe "a oferta de formação profissional por meio de cursos curtos, aligeirados, desconectados da educação básica, que, de forma fragmentada, pouco contribui para a formação ampla dos jovens e adultos trabalhadores" (VITORETTE, 2014, p. 77).

Essa reforma restituiu a integração da educação básica com o ensino profissional ao estabelecer, em seu Artigo 2º, que "a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizadas em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho" (BRASIL, 1997, s/p).

As reformas por que a educação profissional passou, sobretudo, a ocorrida na década de 1990, tiveram grande repercussão, pois traziam, em seu teor, concepções e finalidades dessa modalidade de ensino, em especial, os centros federais de educação tecnológica, por seguirem a lógica do mercado e da economia, em vez de atentar para as demandas sociais.

Atualmente, a educação profissional é regulamentada pelo Decreto nº 5.154 de 2004.

> Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto nº 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção (MEC/SETEC, 2007. p. 24).

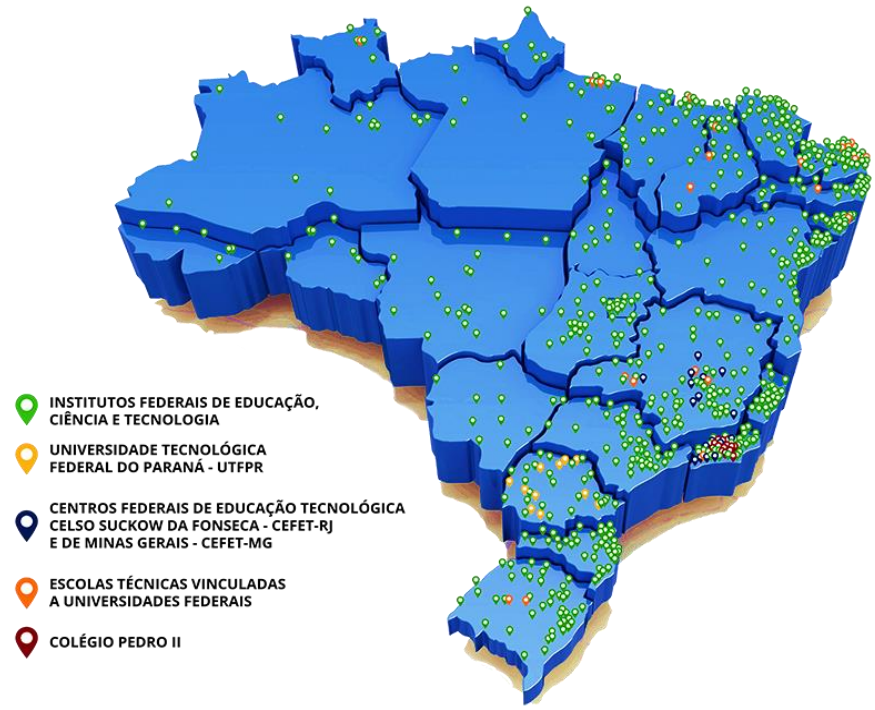
Conforme Vitorette (2014, p. 85), "no âmbito das disputas de forças conservadoras e progressistas, apontou[-se] avanço com a possibilidade de se ofertar cursos de EP na forma integrada, mas manteve[-se] a forma concomitante e subsequente (pós-médio) em conjunto com a integrada".

Nesse contexto, destaca-se a importância da Rede Federal de Educação Tecnológica na oferta de ensino profissional, nos níveis básico, técnico e superior. Tal rede, ao longo dos anos, reorganizou-se administrativa e pedagogicamente para promover essa forma de educação, alguns passando de Escolas e Centros para os atualmente Institutos Federais de Educação. Os Institutos Federais foram criados com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em que o Governo Federal institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesse contexto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

> são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicâmpus, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. E que [...] no âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais (BRASIL, 2008, s/p).

Nesse sentido, foram criados 38 Institutos Federais, localizados em todos os estados brasileiros.

Mapa 01: Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: mapa representado seu processo de expansão.



Fonte: SETEC - Rede Federal. 2019.

Tal Legislação institui que os Institutos Federais de Educação deverão apresentar como finalidade:

> 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, s/p).

Dentre essas características e finalidades, fica explícito que a educação a ser ofertada por esses institutos é prioritariamente voltada para impulsionar a economia e o desenvolvimento socioeconômico das regiões em que tal oferta for instituída. Em momento algum, todavia, apresenta-se uma finalidade voltada para o público-alvo dos institutos, como promover o desenvolvimento integral dos sujeitos, atendendo a seus anseios.

No que se refere aos objetivos, fica instituído que os Institutos deverão:

> 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;
> III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
> IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
> 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; e
> VI - ministrar em nível de educação superior:
> a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
> b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
> c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
> d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
> e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008, s/p).

Na orientação legal, os objetivos da educação ofertada pelos Institutos, novamente está voltada para os interesses do capital. No sentido de promover a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de trabalhadores, enfatiza-se a formação para o mercado de trabalho com fins de realizar qualificação profissional para que esses trabalhadores sejam absorvidos pelo mercado, impulsionando assim a geração de trabalho e renda, além de desenvolver social e economicamente as localidades e as regiões onde a oferta será dada.

Frente a essas finalidades, características e objetivos dos Institutos Federais de Educação, definidos em Lei, cabe destacar o primeiro objetivo, o que concerne a EJA. Conforme esta legislação, os Institutos Federais ministrarão “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino

fundamental e para o público da educação de jovens e adultos" (BRASIL, 2008, s/p). Tal garantia tenta se efetivar através da oferta de Programas como o PROEJA.

Por sua vez, o público da educação de jovens e adultos adentra, de forma mais significativa, os renomados Institutos Federais de Educação, através do PROEJA, ofertado obrigatoriamente por essas instituições. Conforme a legislação específica, os Institutos Federais devem, inicialmente, destinar no mínimo 10% do seu quantitativo de vagas ao Programa, ampliando progressivamente a oferta.

Tal obrigatoriedade não difere para o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Amapá (IFAP), que também foi criado pela Lei nº 11.892 de 2008, incumbido de ofertar o PROEJA no âmbito do Estado do Amapá, o qual será analisado no tópico seguinte.

3.2 INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ (IFAP): IMPLANTAÇÃO, EXPANSÃO E CURSOS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) foi instituído pelo Governo Federal por meio da Lei nº 11.892 de 2008, juntamente com outros 37 Institutos, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá. Vinculado ao Ministério da Educação, o IFAP possui natureza jurídica de autarquia e detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

A instituição e a implementação do Instituto Federal em terras amapaenses representa um avanço no campo educacional, social e tecnológico do Estado. O Amapá é uma unidade federativa que se localiza no extremo norte do Brasil. Com origem político-administrativa como Território Federal[9] – de 1943 a 1988–, o Amapá foi desmembrado do Estado do Pará, a partir de políticas do governo que pregavam a necessidade de ocupação de espaços "demograficamente vazios" principalmente de territórios caracterizados como estratégicos, porém marcados por conflitos geopolíticos ou que despertavam interesses econômicos. Assim, conforme Porto (2005, p. 11988),

> desmembrado do Pará, o Território Federal do Amapá teve sua área organizada a partir dos municípios de Almeirim, pelo seu distrito de Arumanduba, Mazagão (a união dessas duas áreas originaram o município de Mazagão), Macapá e Amapá. A partir de então, passou por reestruturações territoriais municipais resultantes de: preocupações geopolíticas (Oiapoque), atuação de empresas nas suas áreas (Santana, Laranjal do Jari, Pedra Branca do Amapari, Serra do Navio, Porto Grande e Vitória do Jari), pela exploração aurífera (Calçoene), pela construção da Usina Hidrelétrica

[9] Conforme Silva (2017, p. 14), os "Territórios Federais foram projetados como fomentadores de gestão para oferecer subsídios capazes de fomentar o desenvolvimento econômico e combater focos de desnacionalização, em regiões consideradas críticas para o país, tendo como etapa final suas transformações em Estados-membros".

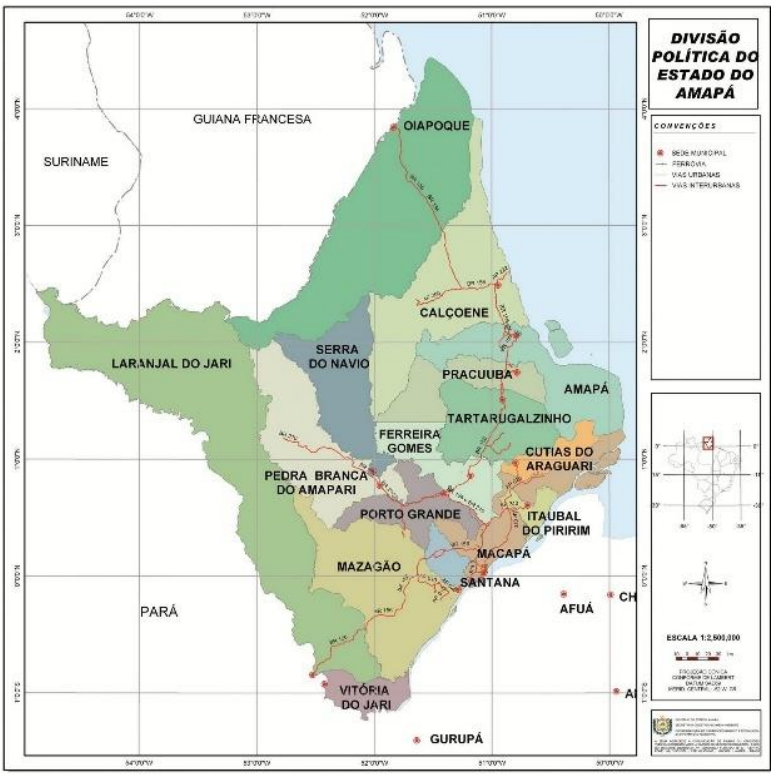
> de Coaracy Nunes (Ferreira Gomes) e de movimentos políticos locais (Tartarugalzinho, Cutias, Itaubal, e Pracuúba).

Enquanto Território Federal, o Amapá desenvolveu estruturas políticas, econômicas, sociais e administrativas que impulsionaram sua evolução política. Tal evolução se deu apenas em 5 de outubro do ano de 1988, em que, com a nova Constituição Federal, o então Território passou pelo processo de estadualização – "este processo implica na criação ou aperfeiçoamentos de condições políticas, jurídicas e econômicas para essas unidades se auto-administrarem. Tal situação foi colocada em prática com os ex-Territórios do Acre (1962), Rondônia (1981), Roraima e Amapá (1988)" (PORTO, 2005, p. 11992).

Conforme estudos recentes, o Amapá é o Estado brasileiro mais bem conservado, possuindo grandes áreas de preservação ambiental. Sendo protegido legalmente, está em territórios amapaenses o maior parque nacional do planeta em uma área de floresta tropical, o Parque Nacional Montanhas do Tumutumaque, além do Parque Nacional do Cabo Orange, da Reserva Extrativista do Rio Cajarí, das Reservas Biológicas Lago Piratuba e Saltinho, da Floresta Nacional do Amapá, das Áreas de Proteção Ambiental, entre outros.

Atualmente, o Estado do Amapá possui 142.472,762 km² (IBGE, 2018) de extensão territorial, divididos em 16 municípios, sendo eles: Macapá (capital), Santana, Mazagão, Laranjal do Jari, Vitória do Jari, Pedra Branca do Amapari, Calçoene, Cutias do Araguari, Amapá, Tartarugalzinho, Serra do Navio, Pracuúba, Porto Grande, Itaubal do Piririm, Calçoene e Oiapoque. O Amapá possui localização estratégica, fazendo limite nacionalmente com o estado do Pará e internacionalmente com a Guiana Francesa e o Suriname, além de situar-se na foz do rio Amazonas, onde se encontra com o Oceano Atlântico, o que representa potencial para integração com os países vizinhos e até com a União Europeia.

Mapa 02 – Mapa da divisão política do Estado do Amapá.



Fonte: Base Cartográfica SEMA/AP.

O Amapá apresentou, no último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) em 2010, população estimada em 669.526 pessoas. Na última estimativa realizada pelo Instituto no ano de 2018, o Estado já havia apresentado um considerável crescimento populacional, chegando a 829.494 habitantes, com densidade demográfica de 4,69 hab./km². Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – que se refere à qualidade de vida e ao desenvolvimento econômico da população, considerando as oportunidades econômicas, sociais, culturais e políticas – é de 0,708, representando a melhor média da Região Norte.

Segundo Porto (2002), as atividades econômicas amapaenses giram em torno da agricultura, da extração vegetal, da pesca, da mineração, da indústria, de comércio e serviços, do setor público e da construção civil. O Amapá é fornecedor de matérias-primas para grandes empresas nacionais e internacionais, além de atrair desde empresas de pequeno porte até multinacionais, que promovem a exploração de insumos regionais. No que se refere à área de transportes, ela se caracteriza como uma potencialidade do Estado, considerando sua localização estratégica para o recebimento e o escoamento de produtos. Entretanto,

> nas questões econômicas, o Amapá ainda permanece na dependência das transferências federais, embora tenha buscado alternativas para o seu sustente, politicamente mais autônomas, como é o caso da ALCMS[10] e do PDSA[11]. A economia amapaense não destaca como um grande produtor de riquezas, contribuindo de maneira reduzida ao Produtor Interno Bruto (PIB) nacional, além de consumir muitos produtos de outros estados brasileiros, especialmente do Pará (MACEDO, 2014, p. 31).

A economia amapaense apresentou um Produto Interno Bruto (PIB), a preços correntes, no ano de 2015, de R$ 13.861 (bilhões). Dados do IBGE (2015) explicitam que

> analisando por setor econômico, a distribuição da produção teve sua maior representação nos serviços com 85,8%, ao dividir a participação do setor público este ficou com 44% e o setor privado 41,8%. Em seguida vem o setor Indústria 12,1%, aumentando sua participação em 1,6 (p.p) em relação ao ano anterior. Por último o setor Agropecuário que diminuiu em - 0,1(p.p) ficando com 2,1% de participação na economia amapaense (IBGE/SEPLAN/AP, 2015, p. 8).

Os cinco municípios que mais contribuem para a composição dos números do PIB são Macapá (66,4%), Santana (14,3%) – ambas são consideradas regiões centrais do Estado – Laranjal do Jari (4,04%), Ferreira Gomes (2,02%) e Oiapoque (2,17%).

No que se refere ao PIB *per capita*, ou seja, o valor do PIB a preços correntes, dividido pelo número de seus habitantes, o Estado apresenta o valor de R$ 18.079,00 habitantes/ano. Este dado deveria revelar o grau de desenvolvimento econômico do Estado, entretanto ele não considera a concentração de renda existente na região, que se desdobra em disparidades das condições de vida da população.

Do ponto de vista educacional, conforme dados apresentados em 2015 pelo MEC e pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), o Amapá apresenta o menor índice de analfabetismo das regiões Norte e Nordeste: 5,9% da população amapaense com 15 anos ou mais não sabem ler. Entretanto, isso representa uma lacuna nas políticas educacionais do Estado, sejam de acesso ou permanência desses sujeitos às instituições formais de educação.

No que se refere à atuação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Estado do Amapá, ela se deu a partir da Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, que criou a Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), juntamente com outras sete escolas técnicas e agrotécnicas que deveriam ser implantadas gradativamente, a depender da disponibilização, por parte do MEC, de instalações adequadas e recursos necessários para seu funcionamento.

Tal ação foi intencional e caracterizada como um dos movimentos iniciais do processo de expansão da Rede Federal, haja vista o planejamento do governo Lula, visando à

[10] Área de Livre Comércio de Macapá e Santana (ALCMS) criada pelo Governo Federal em 1991.
[11] Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSA) – política desenvolvimentista criada pelo governo amapaense em 1995.

concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)[12], promovendo a Chamada Pública 02/2007 MEC/SETEC, com o objetivo de acolher propostas dos estados da federação, principalmente aqueles que já possuíam uma estrutura pertencente à Rede, para a composição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o que ocorreria no mês de dezembro do mesmo ano (2007) – mesmo período da implementação e da estruturação da ETFAP. Conforme Macedo (2014, p. 12), trata-se de um fato que se caracteriza como importante na

> trajetória da Educação Profissional a partir da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é a chegada dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em estados da federação onde não existiam estruturas anteriores mais consolidadas, como os estados do Amapá, Acre, Rondônia, Mato Grosso do Sul e Brasília. Alguns desses estados ainda estavam em processo de implantação ainda das antigas Escolas Técnicas Federais, mas que logo foram transformados em Institutos Federais, sendo as instituições mais novas da rede.

Assim, a recém-criada ETFAP foi transformada em Instituto Federal do Amapá, criado juntamente com outros 37 Institutos. A implantação do IFAP pode ser considerada um importante avanço na área educacional para o Estado do Amapá, sobretudo para a oferta de ensino nas áreas tecnológicas, sejam eles nos níveis básico, técnico ou superior. Entretanto, para que o IF cumpra função social relevante, é fundamental que ele esteja, de fato, articulado às demandas locais, particularmente as dos segmentos sociais historicamente excluídos.

Após a promulgação da Lei de sua criação em 2008, o IFAP teve em 2009 a designação de seu reitor *pro-tempore* por meio da Portaria MEC 021/2009. No ano seguinte, o Instituto obteve autorização de funcionamento dos *campi* de Macapá e Laranjal do Jari, por meio da Portaria nº 1.366, de 6 de dezembro de 2010, iniciando a oferta nos referidos locais de cursos técnicos de nível médio, na modalidade subsequente, sendo eles: Técnico em Secretariado, Técnico em Informática, Técnico em Secretaria Escolar e Técnico em Edificações.

Em 2011, a instituição ampliou sua oferta. Assim, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023, p. 29),

> começaram a ser ofertados os demais cursos de Ensino Técnico de Nível Médio nas modalidades Integrado, Subsequente e Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Cursos superiores de Licenciaturas e de Tecnologia, Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu e Formação Inicial e Continuada (FIC). Ainda nesse ano foram ofertados cursos FIC no âmbito dos programas federais: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC) e o Programa Nacional Mulheres Mil

[12] O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo Lula representou um dos mais significativos componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). Dentre suas medidas, destacaram-se: a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), do Programa Brasil Alfabetizado e do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional (MACEDO, 2014).

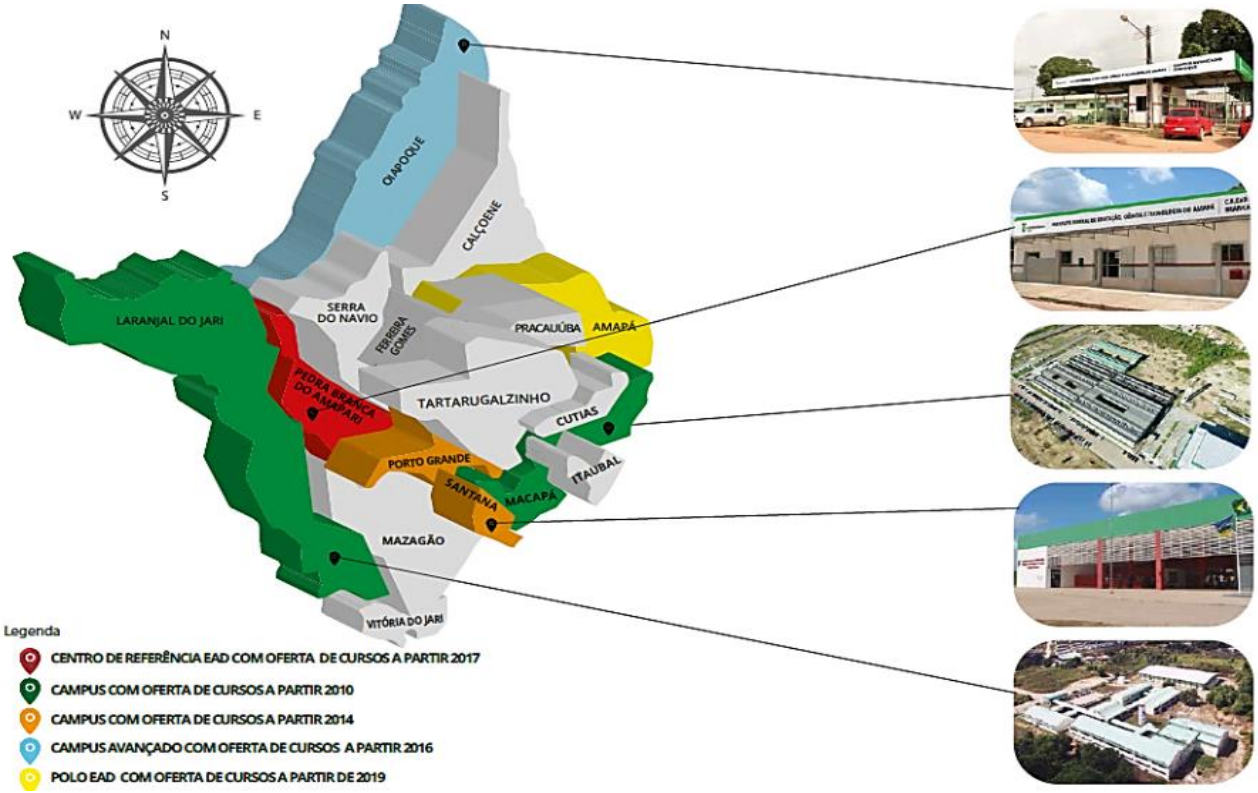
> (PNMM), bem como o Pro-funcionário, voltado à capacitação do funcionalismo da rede pública estadual e municipal do Amapá.

A expansão do IFAP ocorreu de forma contínua. No ano de 2014, implantou-se o Centro de Referência em Educação à Distância no município de Pedra Branca do Amapari. Posteriormente, mais três *campi* tiveram seu funcionamento autorizado pelo MEC, sendo um deles no município de Santana, autorizado pela Portaria nº 27, de 21 de janeiro de 2015. No ano seguinte, a Portaria nº 378, de 9 de maio de 2016, autorizou o funcionamento de mais dois polos: o *campus* Agrícola Porto Grande e o *campus* Avançado de Oiapoque.

Atualmente, o IFAP possui, em sua estrutura administrativa, cinco *campi*, sendo eles: a) *Campus* Macapá, localizado na cidade de Macapá, na Rodovia BR 210 Km 3, s/n, bairro Brasil Novo; b) *Campus* Laranjal do Jari, localizado na cidade de Laranjal do Jari, à Rua Nilo Peçanha, nº 1.263, no bairro Cajari; c) *Campus* Santana, localizado na cidade de Santana, na Rodovia Duca Serra, s/n, no bairro Paraíso; d) *Campus* Porto Grande, localizado na cidade de Porto Grande, na Rodovia BR156, s/n; e o *Campus* Avançado de Oiapoque, localizado na cidade de Oiapoque, à Rua Joaquim Caetano da Silva, n° 460, no bairro Centro.

Além desses *campi*, integra ainda a estrutura do IFAP o Centro de Referência Pedra Branca do Amapari, localizado na cidade de Pedra Branca do Amapari, na Avenida Francisco Dutra, lote 168 e 169.

Figura 01 – Mapa do Amapá indicando os municípios com unidades do IFAP.



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP 2019-2023 (2018).

Atendendo aos dispositivos legais que o regem, como a LDB, a Lei que normatiza a educação profissional e sua própria Lei de criação, o Instituto oferta vagas em cursos técnicos na forma integrada, subsequente, concomitante e PROEJA, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, nas modalidades presencial e à distância. O Instituto também é responsável por ofertar cursos superiores de graduação: licenciatura, bacharelado e tecnologia. Tais áreas de atuação apresentam as seguintes características, conforme seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2019 – 2023, p. 42):

> **I. Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional.**
> Para efeito de sua execução, os cursos FIC serão oferecidos à comunidade ficando condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.
> **II. Educação Profissional Técnica de nível médio.**
> **A educação profissional técnica de nível médio se caracteriza nas seguintes formas de ensino:**
> • Articulada com o ensino médio, na forma integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental na idade regular, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno.
> • Subsequente, oferecido para quem já tenha concluído o ensino médio.
> • Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Configura-se em uma modalidade ofertada pelo IFAP para Jovens e Adultos, maiores de 18 anos, que não tiveram acesso ou continuidade ao ensino médio na idade própria e poderão cursá-lo integrado à parte profissionalizante.
> **III. Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-graduação:**
> • Cursos Superiores de Tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia.
> • Cursos Superiores de Licenciatura com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática.
> • Cursos Superiores de bacharelados visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
> • Cursos de Pós-graduação:
> i. *Lato Sensu* (Aperfeiçoamento e Especialização) visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento.
> ii. *Stricto Sensu* (Mestrado) que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas à geração e inovação tecnológica.

O PDI da instituição explicita ainda que uma das principais finalidades do IFAP "é estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, e à formação e qualificação de cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, na perspectiva, sobretudo, do desenvolvimento socioeconômico local e regional" (PDI/IFAP 2019-2023, p. 43)

Os cursos ofertados na forma integrada com o ensino médio são destinados a estudantes que concluíram o ensino fundamental. Promovendo formação técnica na modalidade presencial com cursos de duração de três anos (03), quando realizado de forma integral e quatro (04) anos quando realizado em apenas um turno, temos os seguintes cursos:

Tabela 2 – Cursos técnicos ofertados pelo IFAP na forma integrada.

	CAMPUS	**CURSO**
TÉCNICO INTEGRADO	Laranjal do Jari	Técnico em Administração
		Técnico em Florestas
		Técnico em Informática
		Técnico em Meio Ambiente
		Técnico em Secretariado
	Macapá	Técnico em Alimentos
		Técnico em Edificações
		Técnico em Mineração
		Técnico em Rede de Computadores
		Técnico em Química
	Porto Grande	Técnico em Agroecologia
		Técnico em Agronegócio
		Técnico em Agropecuária
	Santana	Técnico em Comércio Exterior
		Técnico em Logística
		Técnico em Marketing
		Técnico em Publicidade

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados da página eletrônica do IFAP/2019.

O IFAP oferta 17 (dezessete) cursos na forma integrada, distribuídos em quatro de seus *campi*, sendo distribuídos da seguinte forma: cinco cursos ofertados no *campus* Laranjal do Jari; cinco ofertados no *campus* Macapá; três cursos ofertados no *campus* Porto Grande e quatro no *campus* Santana.

Na forma subsequente, o IFAP oferta cursos técnicos destinados àqueles que já concluíram o ensino médio e buscam tal formação. Tais cursos são ofertados na modalidade presencial ou à distância (EaD), com duração de um ano e meio a dois anos. Os cursos ofertados dessa forma são:

Tabela 3 – Cursos técnicos ofertados pelo IFAP na forma subsequente.

	CAMPUS	**CURSO**
TÉCNICO SUBSEQUENTE	Laranjal do Jari	Técnico em Administração
		Técnico em Florestas
		Técnico em Informática
		Técnico em Meio Ambiente – PRONERA
		Técnico em Meio Ambiente – EaD
		Técnico em Serviços Públicos – EaD
		Técnico em Segurança no Trabalho – EaD
	Macapá	Técnico em Alimentos

		Técnico em Edificações
		Técnico em Mineração
		Técnico em Rede de Computadores
		Técnico em Serviços Públicos – EaD
		Técnico em Segurança no Trabalho – EaD
		Técnico em Manutenção e Suporte em Informática – EaD
	Porto Grande	Técnico em Agroecologia
		Técnico em Agronegócio
		Técnico em Segurança no Trabalho – EaD
	Santana	Técnico em Comércio Exterior
		Técnico em Logística
		Técnico em Marketing
	Campus Avançado de Oiapoque	Técnico em Contabilidade
		Técnico em Comércio Exterior
		Técnico em Logística
		Técnico em Recursos Humanos
	Centro de Referência em EaD Pedra Branca do Amapari	Técnico em Meio Ambiente – EaD
		Técnico em Segurança no Trabalho – EaD
		Técnico em Serviços Públicos – EaD

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados da página eletrônica do IFAP/2019.

Assim, são ofertados um total de 28 (vinte e oito) cursos na forma subsequente, sendo 10 (dez) na modalidade à distância e um vinculado ao PRONERA. Estes se distribuem nos *campi* e no centro da seguinte forma: sete cursos ofertados pelo *campus* Laranjal do Jari, sendo um pelo PRONERA e três presenciais, e três em EaD; sete cursos ofertados pelo *campus* Macapá, sendo quatro presenciais e três em EaD; três cursos ofertados pelo *campus* Santana, todos presenciais; quatro cursos ofertados pelo *campus* Avançado do Oiapoque, todos presenciais, e três cursos em EaD ofertados pelo Centro de Referência em Pedra Branca do Amapari.

O Instituto Federal atende também aos estudantes que estão cursando a partir do segundo ano do ensino médio, em outras instituições, com os cursos na forma concomitante. O denominado MedioTec é uma iniciativa que objetiva garantir que, após a conclusão do ensino médio, os estudantes estejam “aptos” para sua inserção no mundo do trabalho e da

renda. Tais cursos são ofertados na modalidade à distância, podendo durar de um ano e meio a dois anos. Assim, o Instituto possibilita formação técnica por meio dos cursos:

Tabela 4 – Cursos técnicos ofertados pelo IFAP na forma concomitante.

	CAMPUS	**CURSO**
TÉCNICO CONCOMITANTE	Laranjal do Jari	Técnico em Informática para Internet EaD – Mediotec
	Macapá	Técnico em Informática para Internet EaD – Mediotec
	Porto Grande	Técnico em Informática para Internet EaD – Mediotec
	Centro de Referência em Educação à Distância Pedra Branca do Amapari	Técnico em Informática para Internet EaD – Mediotec
	Santana	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática EaD – Mediotec

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados da página eletrônica do IFAP/2019.

Na forma técnico concomitante, Mediotec, são ofertados ao todo quatro cursos, um em cada município de atuação do IFAP, com exceção de Oiapoque, mas todos na modalidade EaD.

Observa-se uma ampla atuação do IFAP em cursos na modalidade de Educação à Distância, não só na forma concomitante, mas também na subsequente. Segundo o Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017,

> considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, s/p).

A modalidade de Educação à Distância foi formulada, na teoria, para "possibilitar" o acesso à educação a um número maior de pessoas, principalmente aquelas que, por diversos motivos, como, por exemplo, a impossibilidade de frequentar uma instituição de ensino, a falta de tempo ou pelo fato de residir em localidades em que inexistem a oferta de níveis de ensino mais avançados – como os níveis técnico e superior – sendo estes trazidos pelas instituições de ensino na modalidade EaD. Em se tratando da oferta por instituições públicas de ensino, essa modalidade educacional se faz vantajosa para o Estado no sentido de exigir um baixo investimento relacionado à infraestrutura física e ao quadro de pessoal técnico e docente. Fazendo-se necessária, nesse panorama, uma logística mínima para possibilitar a aquisição de diplomas de nível técnico e superior.

Considerando que para a efetivação do ensino à distância, é primordial a utilização de meios e tecnologias de informação. A utilização de internet de qualidade é imprescindível para seu desenvolvimento, pois apenas dessa forma os estudantes passam a ter acesso às plataformas de ensino, nas quais poderão se comunicar com os outros discentes da turma e com os docentes responsáveis pelas disciplinas, bem como acessar conteúdos, atividades e avaliações.

Entretanto, conforme informações disponibilizadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), em 2017, a mais recente realizada pelo IBGE sobre o acesso à internet, os dados apontaram que 18,9% dos domicílios amapaenses não utilizavam a internet, devido a fatores como o alto custo do serviço e dos equipamentos necessários para o acesso à internet, a não disponibilização desse serviço na área do domicílio, e por viverem excluídos digitalmente no sentido de nem saberem como utilizar o serviço.

Conhecendo a realidade amapaense, pode-se sugestionar que esse percentual (quase 19%) se refere principalmente a domicílios localizados nos municípios mais afastados da capital do Estado, incluindo os que o IFAP disponibiliza cursos em EaD – áreas que podem ser consideradas, inclusive, de difícil acesso. A oferta de uma educação à distância de qualidade no contexto amapaense representa um grande desafio devido à precariedade dos serviços de internet oferecidos no Amapá.

Além desses cursos ofertados nas formas concomitante, subsequente e integrados já apresentados, tem-se também, por obrigatoriedade do Decreto que o institui, a oferta o PROEJA na forma integrada. Os cursos do Programa têm como público-alvo pessoas com mais de 18 anos que concluíram o ensino fundamental, não conseguiram cursar o ensino médio na idade regular. Tais cursos servem, pois, para que esse público possa concluir o ensino médio e, ao mesmo tempo, desenvolver uma formação técnica. Os cursos são realizados na modalidade presencial, no turno da noite, e possuem duração de dois anos e meio a três anos e meio. Os *campi* do IFAP que atendem ao PROEJA são:

Tabela 5 – Cursos técnicos ofertados pelo PROEJA via IFAP.

	CAMPUS	**CURSO**
PROEJA	Laranjal do Jari	Técnico em Comércio
		Técnico em Agronegócio
	Macapá	Técnico em Alimentos
	Porto Grande	Técnico em Agronegócio
	Santana	Técnico em Logística

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados da página eletrônica do IFAP/2019.

Integram o PROEJA cinco cursos ofertados via IFAP, todos na modalidade presencial, sendo dois ofertados pelo *campus* Laranjal do Jari; um pelo *campus* Macapá; um pelo *campus* Porto Grande; e um pelo *campus* Santana. Não há oferta dessa modalidade de curso pelo *Campus* Avançado de Oiapoque nem pelo Centro de Referência de Pedra Branca do Amapari.

Cabe ressaltar que o perfil e as expectativas dos estudantes desses cursos, ofertados via PROEJA pelo IFAP, se fazem objetos desta pesquisa. Nesse sentido, aspectos relacionados tanto à oferta do Programa pelo Instituto quanto ao seu funcionamento nos referidos polos serão aprofundados mais à frente neste trabalho.

A atuação do Instituto se expande também para o nível superior. Os cursos de graduação ofertados pelo IFAP são destinados àqueles que já concluíram o ensino médio, sendo disponibilizadas vagas nos *campi* e cursos a seguir:

Tabela 6 – Cursos em nível superior ofertados pelo IFAP.

	CAMPUS	**CURSO**
NÍVEL SUPERIOR	Macapá	Licenciatura em Informática
		Licenciatura em Química
		Licenciatura em Matemática
		Licenciatura em Física
		Licenciatura em Letras Português/ Inglês
		Tecnologia em Alimentos
		Tecnologia em Construção de Edifícios
		Tecnologia em Rede de Computadores
		Tecnologia em Mineração (2019)
	Santana	Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos
		Tecnologia em Comércio Exterior
	Laranjal do Jari	Licenciatura em Ciências Biológicas
		Tecnologia em Gestão Ambiental
		Bacharelado em Administração
	Porto Grande	Bacharelado em Engenharia Agronômica

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados da página eletrônica do IFAP/2019.

São ofertados, no total, 15 (quinze) cursos superiores, sendo a maioria no *campus* Macapá, no número de nove, seguido pelo *campus* Laranjal do Jari, ofertando três cursos. O *campus* Santana oferta dois cursos superiores e o *campus* Porto Grande oferta apenas um curso de graduação. Não há oferta de nenhum curso de nível superior no *Campus* Avançado de Oiapoque nem no Centro de Referência em EaD de Pedra Branca do Amapari.

Nota-se que a atuação do IFAP vai para além da educação básica e da oferta do ensino técnico, pois perpassa significativamente pela oferta de ensino de nível superior, tanto de cursos de graduação quanto de pós-graduação. Trata-se de uma instituição funcional e

polivalente, que comporta em um único espaço a oferta de educação técnica profissional de nível médio e cursos de nível superior, além de cursos de capacitação de curta duração.

O IFAP contribui, assim, para a "expansão" da educação superior, que, na esfera pública, deixa de ser ofertada apenas pelas Universidades. Haja vista que os IF's foram habilitados legalmente para a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades educacionais, tais espaços possuem basicamente todas as obrigações, as funções, os direitos e os deveres de uma Universidade. Havendo ainda a exigência do atendimento ao público do ensino médio técnico e da educação de jovens e adultos.

A oferta de educação superior pelos Institutos Federais, que em seu passado recente restringiam sua atuação à educação básica, representa um desafio para essas instituições, as quais, na maioria dos casos, não se encontravam preparadas para tal atuação.

Além disso, a concepção de educação empregada culturalmente ao ensino técnico direcionado para as classes populares – de possibilitar qualificação e certificação de forma aligeirada, considerando a ideologia ligada à produção de mão de obra para o mercado de trabalho – passa a ser adotada para o ensino superior ofertado pelas instituições. Mancebo e Silva Júnior (2015, p. 90) explicam que a

> realidade educacional (simplificada e de qualidade discutível), oferecida para os grupos periféricos, já era bem conhecida no ensino superior privado-mercantil. Agora, diante da inevitável expansão do ensino superior público, o modelo invade a rede federal, com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e com a reforma da educação profissional e institucionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Constituem-se em políticas que desviam o direito à educação para o direito à certificação de escolaridade. Adicionalmente, cabe registrar que a reforma da rede profissional sugere maiores sucessos no que tange ao atendimento dos objetivos hegemônicos, pois tem uma relação mais orgânica com os arranjos produtivos locais.

Conforme a análise acima, os IF's passam a somar com as instituições que buscam a formação e a diplomação em massa. Essa forma de expansão da educação superior não condiz com a histórica bandeira de luta de universalização da educação, que defende a promoção do acesso ao conhecimento historicamente produzido.

Com base nas tabelas expostas anteriormente, pode-se observar que o rol de cursos ofertados pelo IFAP é vasto, desde a formação inicial ao nível superior. O Instituto oferta vagas para todos os públicos, nas modalidades presencial e EaD, totalizando 54 cursos técnicos e 15 cursos de nível superior, além de ofertar cursos de formação inicial, cursos de especialização e com a previsão de oferta de um curso em nível *stricto sensu* (mestrado) na área tecnológica.

Entretanto, a área de atuação do Instituto é limitada, atendendo de fato a apenas quatro municípios com uma estrutura de *campus*, sendo eles a capital do Estado do Amapá, Macapá,

Laranjal do Jari – que fica com a segunda maior atuação do Instituto no que diz respeito ao atendimento e à oferta de cursos –, seguido por Santana e Porto Grande. O *Campus* Avançado de Oiapoque atende apenas ao público para cursos na forma subsequente, e o Centro de Referência de Pedra Branca do Amapari oferece apenas cursos na modalidade EaD. Nesse cenário, restam ainda dez dos 16 municípios do Estado sem atendimento nessa área.

Os documentos-base do IFAP, utilizados para realização das análises, a saber, o Estatuto, o Regimento Geral e o Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023), não explicitaram os critérios para a expansão e a escolha dos municípios a serem atendidos com a oferta dos cursos, muito menos como se deu a escolha dos cursos a serem ofertados em cada um deles. Expõe-se, dessa forma, que, segundo Macedo (2014), o grande desafio dessa rede é estabelecer critérios na definição das cidades-polo a serem implantados os diversos *campi* durante esse processo de expansão. Entretanto, pode-se sugerir que a escolha dos municípios em que o IFAP promoverá sua atuação está diretamente ligada a fatores sociais, políticos e econômicos, tendo em vista que o Instituto está presente nos municípios que apresentaram os cinco maiores PIB's do Estado.

No que diz respeito ao PROEJA ofertado via Instituto Federal, objeto de estudo dessa pesquisa, observou-se que este é oferecido em quatro dos municípios de atuação do IFAP. Tais *campi* foram alvo de uma análise mais aguçada para que pudéssemos compreender o contexto no qual o PROEJA se encaixa.

Para isso, foram utilizados documentos oficiais, como Planos de Curso, Decretos e Resoluções. Além disso, foram apreendidos dados por meio de questionários aplicados aos coordenadores do Programa nos *campi*, considerando que eles são conhecedores da realidade do Programa ante o IFAP e os municípios. Nesse sentido, tais fontes possibilitaram o empreendimento da análise com mais propriedade.

3.3 O PROEJA NO IFAP: PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E ATENDIMENTO NOS MUNICÍPIOS

Os cursos técnicos de nível médio na forma integrada do PROEJA foram regulamentados no âmbito pela Resolução n° 013/2014/CONSUP/IFAP, de 03 de abril do ano de 2014. Tal Resolução apresenta que o PROEJA tem por finalidade a promoção de ensino que integre a formação geral à formação profissional não deixando de atender às particularidades do público da EJA. Além de promover atividades de ensino, pesquisa e extensão que apresentem relação com os setores produtivos e sociais, o PROEJA deve

promover a capacidade dos indivíduos para atendimento das necessidades do mundo do trabalho local, regional e nacional.

O objetivo da oferta do Programa é "oferecer uma educação integral que alie a formação geral à qualificação profissional, possibilitando o desenvolvimento do potencial intelectual para o exercício de atividades profissionais e desenvolvimento de habilidades visando à participação na vida pública e social e o exercício da cidadania" (IFAP, 2014, p. 2).

A Resolução estabelece que a forma de ingresso nos cursos técnicos vinculados ao Programa será por processo de seleção, que deverá ocorrer anualmente, obedecendo às Leis que estabelecem as reservas de vagas. Entretanto, abre-se prerrogativa para interrupção da oferta, a depender da demanda e das condições operacionais da Instituição.

No que se refere à organização dos cursos, a Resolução prevê obediência à legislação vigente. Sendo desenvolvidos em regime modular com o mínimo de 100 dias letivos e 400 horas semestrais, os cursos deverão respeitando a carga horária mínima do ensino médio e o mínimo exigido para habilitação profissional. Com relação à matriz curricular dos cursos, institui-se o seguinte:

> **Art. 19** - A matriz curricular está organizada em regime modular, por componente curricular distribuídos em base nacional comum, parte diversificada e formação profissional, o que propicia a introdução de conhecimentos científicos e tecnológicos ao longo de todo o curso, tendo por base a Resolução CNE/CEB nº 01/2000 que institui as diretrizes curriculares para a EJA, Resolução CNE/CEB nº 2/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CNE/CEB nº 6/2012 que institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Parecer Nº 11/2012 e documento Base do PROEJA, sendo constituída da seguinte forma:
> I - Quatro áreas de conhecimento, a saber: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas;
> II - Parte diversificada voltada para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre esse e os conhecimento científico;
> III - Formação profissional específica em determinada área profissional descrita nos Referenciais Curriculares Nacionais da educação profissional e demais normas legais vigentes (IFAP, 2014).

Além do núcleo comum, da parte diversificada e da formação profissional, é destinada carga horária para atividades complementares e para a prática profissional a ser desenvolvida no decorrer do curso, podendo corresponder a atividades de extensão, projetos, estágios e outras atividades que sejam relacionadas ao curso e promovam a prática relacionada à teoria.

No que se refere à consideração da realidade local, do público a ser atendido e dos cursos a serem criados, observa-se que a Resolução não explicita estas questões. Não está definido como se dará a escolha dos cursos a serem ofertados para o público-alvo do PROEJA, os jovens e os adultos trabalhadores. Não se prevê um estudo diagnóstico, apenas

indicando, no capítulo que expõe as finalidades dos cursos a serem ofertados, que o ensino deve "atender as especificidades do público da educação de jovens e adultos" (IFAP, 2014). No entanto, não há elementos definidores de tais características.

Destaca-se também que tais cursos têm por finalidade atender às demandas dos setores produtivos. Assim, devem-se preparar os sujeitos para atender às diretrizes do mundo do trabalho, conforme explicitado na Resolução que define como finalidade "IV - Formar técnicos de nível médio nas áreas de atuação dos cursos ofertados pela instituição, aptos a atenderem as necessidades sociais e as demandas do mundo do trabalho local, regional e nacional" (IFAP, 2014).

Essa finalidade educacional na qual a educação pretende veladamente materializar a divisão capitalista em que prepara a classe trabalhadora para ser explorada pelo mercado de trabalho, preparando-os para atender às suas demandas, que contribui para aumentar a alienação dessa classe social, pode ser relacionada com o que Kuenzer (2005, p. 89-90) denominou de "inclusão excludente":

> a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.

Nessa forma de educação, a instituição escolar disponibiliza para o capital "a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades" (KUENZER, 2005, p. 90)

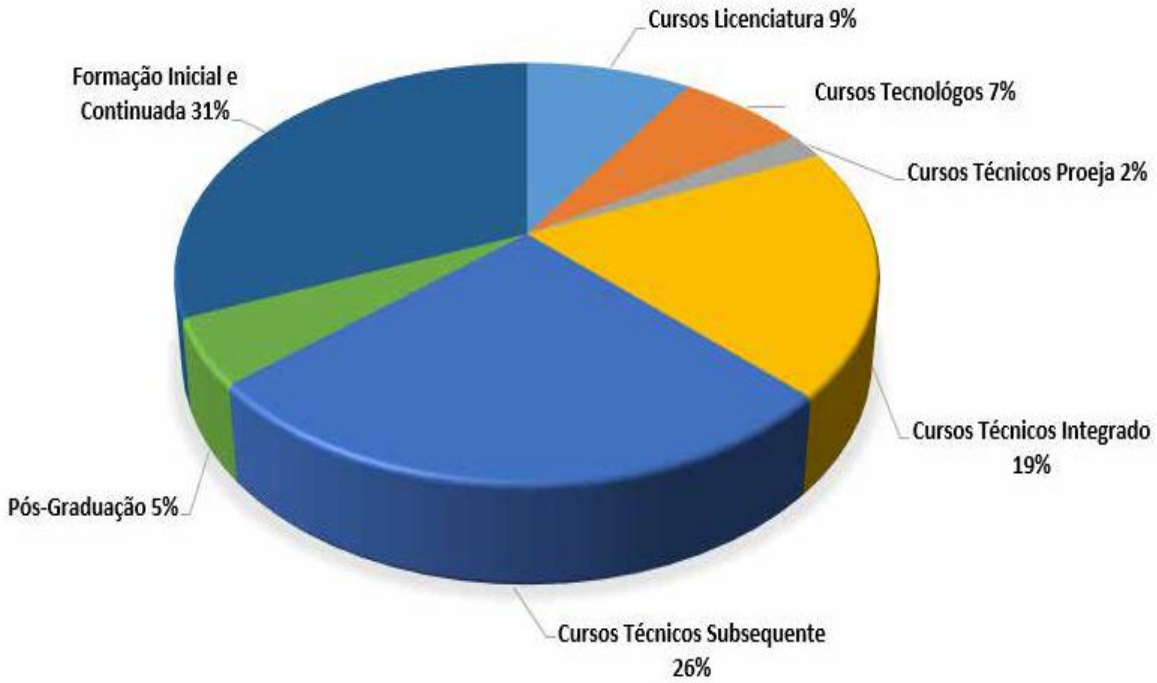
Com relação ao atendimento, observa-se que o IFAP iniciou a oferta do PROEJA no ano de 2012, atendendo ao que estabelece o Decreto 5.840 de 2006, que institui o Programa e define que os Institutos Federais deverão destinar 10% do seu total de vagas para efetivação do PROEJA.

Com base em dados disponibilizados pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), inicialmente, foram criados cursos nos *campi* de Laranjal do Jari e Macapá, ofertando, respectivamente, os cursos de Técnico em Comércio e Técnico em Alimentos, na forma integrada com o ensino médio, na modalidade presencial. Apenas quatro anos depois, no ano de 2016, iniciou-se a oferta no *campus* Porto Grande do curso Técnico em Agronegócio, e em Santana, com a oferta do curso de Técnico em Logística – ambos na forma integrada com o ensino médio na modalidade presencial.

Os primeiros cursos técnicos ofertados no âmbito do PROEJA, que tiveram início em 2012, encerraram sua oferta no ano de 2017 (SISTEC, 2019). Neste mesmo ano, o *campus* do IFAP em Laranjal do Jari prosseguiu com a oferta do Programa, abrindo o curso de Técnico em Agronegócio, com turmas ativas atualmente. Entretanto, o *campus* Macapá não ofereceu mais nenhum curso, encontrando-se no primeiro semestre letivo de 2019 sem turma ativa. Os *campi* localizados nos municípios de Porto Grande e Santana, que iniciaram a oferta dos cursos do PROEJA no ano de 2016, ainda encontram-se com os cursos ativos.

O atendimento ao Decreto 5.840 de 2006 apresenta-se como um desafio à instituição para os próximos cinco anos. Conforme seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023), o dado mais recente aponta que apenas 2% do total das vagas é destinado ao PROEJA, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Percentual de participação do número de matrículas em 2017.



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP 2019-2023/2018.

Em números, isso representa apenas 200 (2%) das 851 (10%) vagas que deveriam ser reservadas à oferta do PROEJA, considerando o universo das 8.518 (100%) vagas ofertadas atualmente pelo Instituto.

No que se refere à oferta no 2º semestre de 2018, período de realização desta pesquisa, apenas três *campi* do IFAP o fazem: Laranjal do Jari, com duas turmas em andamento e um curso ativo, o de Técnico em Agronegócio; Porto Grande com três turmas em andamento e

um curso ativo, sendo este o de Técnico em Agronegócio; e Santana com um curso ativo e duas turmas de Técnico em Logística em andamento.

Buscando identificar o perfil e as expectativas dos estudantes do PROEJA no estado do Amapá, investigou-se o máximo possível os elementos que nos levassem a compreender como se deu a implementação desse programa em território amapaense, considerando a escolha dos cursos ofertados nos municípios e a forma como o Programa considera seu público-alvo, entre outros aspectos relevantes.

Nesse sentido, apresentam-se as análises realizadas com base em documentos gerais e específicos de cada *campus*, que possibilitaram a compreensão do processo de implantação do IFAP em cada município onde o PROEJA encontra-se ativo e com turmas em andamento.

3.3.1 O PROEJA no *campus* do IFAP em Laranjal do Jari

O município de Laranjal do Jari está localizado ao sul do Estado do Amapá. Situado às margens do rio Jari, o município foi criado pela Lei 7.639 de 17 de dezembro de 1987, sendo, desde então, desmembrado do município de Mazagão. Laranjal do Jari apresenta uma extensão territorial de 31.170,3km², possuindo uma população estimada de 39.942, de acordo com o último censo realizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), no ano de 2010. É o terceiro município do estado em número de habitantes, apresentando uma densidade demográfica de 1,29 hab./km², com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,66.

Com uma grande extensão territorial, Laranjal do Jari faz limite com os municípios amapaenses de Vitória do Jari, Mazagão, Pedra Branca do Amapari e Oiapoque. Ele faz fronteira ainda com o estado do Pará, mais especificamente, com Monte Dourado – distrito do município de Almeirim. Além disso, Laranjal do Jari se encontra territorialmente com Suriname e Guiana Francesa.

O município abriga ainda três grandes reservas florestais: a Reserva Extrativista do Rio Cajari, a Reserva Indígena das Montanhas de Tumucumaque e a Reserva Extrativista do Rio Iratapuru.

A economia local gira em torno das atividades produtivas de micro e pequenas empresas pertencentes aos setores formal e informal e do setor de serviços, que representa maior parte da fonte de renda da sua população. A agropecuária, a agricultura e o extrativismo também são desenvolvidos de forma significativa na região (IBGE/SEPLAN/AP, 2015). A economia municipal sofre grande influência das fábricas Jari Celulose e Caulim da Amazônia (CADAM), localizadas do lado paraense da fronteira.

Segundo o IBGE (2016), o município apresentou o terceiro maior Produto Interno Bruto (PIB) a preços correntes do estado, equivalente a R$ 780.801,32. Esse valor foi movimentado principalmente pela administração pública, seguida pelo setor terciário, secundário e primário, conforme a ordem decrescente de contribuição. Laranjal do Jari possui um PIB *per capita*, ou seja, o PIB dividido pela quantidade de habitantes do município, de R$ 16.751,38. Tal valor representa um indicador de grau de desenvolvimento da região, das condições de vida da população, entretanto, não reflete a concentração de renda nem as desigualdades decorrentes disso.

Segundo dados do IBGE (2010), a população do município apresenta índice de 97,6% de taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos de idade. O mesmo município tem o maior número de matrículas em instituições escolares no nível básico, sendo este mais expressivo no ensino fundamental e ínfimo no que diz respeito ao ensino superior.

Ainda com base em dados do IBGE (2010), o município de Laranjal do Jari possuía 30.688 habitantes de 10 anos ou mais de idade, dos quais a grande maioria destes, 16.819 pessoas, não tinha instrução alguma ou possuía apenas o ensino fundamental incompleto; 6.434 tinham o ensino fundamental completo e 6.641, o ensino médio completo. Apenas 740 possuíam o ensino superior completo.

Na análise de documentos oficiais sobre a instalação do IFAP, com um olhar sempre aguçado para questões referentes ao PROEJA, observou-se que não são apresentados dados sobre a situação do município e as motivações de implementação do "embrião" do que viria a se tornar o IFAP no município de Laranjal do Jari, a Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) da ETFAP, que foi implantada em 2008 durante o processo de criação e expansão da Escola Federal do Amapá.

Entretanto, Macedo (2014, p. 37) aponta que o

> município de Laranjal do Jari foi escolhido para a implantação de um segundo câmpus por ser o terceiro em concentração populacional, e integrar a região do Vale do Jari, formada com o município de Vitória do Jari (12.445 habitantes). Por outro lado, a sede do município de Laranjal do Jari faz fronteira com o município de Almeirim-PA (33.665 habitantes), tendo como divisa o rio Jari, qualificando-a como cidade gêmea com Monte Dourado.

Além disso, Macedo (2014) destaca ainda que foi realizada uma consulta prévia em todos os municípios do Amapá, de forma que estes deveriam apresentar propostas para a implantação do segundo *campus* do IFAP. Assim, o único município a apresentar proposta foi Laranjal do Jari, sendo o escolhido após um estudo de verificação da possibilidade de implantação, realizado pelo Governo Federal, considerando pincipalmente a localização do

município e a possibilidade de desenvolvimento da região. O mesmo autor (MACEDO, 2014, p. 37-38) aponta ainda que,

> Além da própria iniciativa do munícipio para a implantação de novos câmpus do Instituto Federal do Amapá, outros critérios deveriam ser considerados como o baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e a própria localização que deveria ser estratégica, para atender, não somente o munícipio de Laranjal do Jari, mas toda a região, como é o caso do Vale do Jari, que atende tanto o munícipio sede, como o município de Vitória do Jari, do lado amapaense, e o município de Almeirim no Pará, principalmente o distrito de Monte Dourado, ficando do outro lado da margem do rio Jari.

Além disso, considera-se que, como qualquer outro município amapaense, Laranjal do Jari apresentava grande necessidade de uma instituição educacional que viesse, juntamente com as instituições escolares estaduais e municipais do município, atender às demandas educacionais da população. Isso, certamente, apresenta novas perspectivas educacionais, de uma formação profissional e técnica para a população jarilense.

O *campus* do IFAP localizado no município de Laranjal do Jari foi instituído de forma pioneira no Estado, juntamente com o *campus* Macapá, iniciando a atuação da Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia no estado do Amapá, no ano de 2010, também recebendo um público oriundo do município de Vitória do Jari, bem como de distritos do município paraense de Almeirim. Assim o Laranjal do Jari foi também um dos primeiros *campi* a promover o atendimento ao Decreto 5.840 de 2006 no Amapá, que se refere à oferta do PROEJA na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Macedo (2014, p. 49) aponta que foi realizada uma audiência pública no município para a escolha dos cursos a serem ofertados pelo IFAP; entretanto, outros aspectos, além dos anseios populacionais, foram considerados:

> A audiência pública é um processo democrático que envolve a comunidade na tomada de decisões, entretanto, não pode ser o único mecanismo a ser tomado. Além da indicação dos cursos, houve a necessidade da equipe de implantação avaliar e escolher os cursos que melhor se adequassem à realidade local e regional, além de atender às necessidades da própria instituição, quanto ao processo de estruturação dos primeiros cursos.

No que se refere ao PROEJA, sua oferta se deu no segundo semestre letivo do ano de 2012, por meio do curso Técnico de Nível Médio em Comércio na forma integrada, disponibilizando 40 vagas para o curso. Sendo desenvolvido no turno da noite, em regime modular, na modalidade presencial com duração de três anos e meio, no segundo semestre de 2018, estava ativa a oferta do curso de Técnico de Nível Médio em Agronegócio na forma integrada, também com 40 vagas, realizado em regime semestral, na modalidade presencial e com duração de três anos – no decurso de seis semestres.

O primeiro curso ofertado, Técnico em Comércio, em seu Plano do Curso (2013), faz uma breve contextualização referente às legislações e a história do município. O Plano de Curso justifica a oferta, considerando a realidade municipal como forma de "atender às demandas locais do mercado de trabalho onde resulte em benefícios sociais de emprego e renda em uma área de formação promissora e que atende as características econômicas da região (IFAP, 2013. p. 6)". Tem, assim, como objetivo "oferecer ao mercado de trabalho profissionais éticos, dotados de conhecimento e competências técnico-científicas, com responsabilidade social e ambiental para trabalhar em atividades inerentes aos métodos de comercialização de bens e serviços e gestão de negócios visando atender a área de comércio" (IFAP, 2013. p. 8).

No que se refere ao Plano do Curso, pode-se observar que este pouco se refere especificamente ao público a ser atendido pelo Programa. No entanto, dois pontos do Plano que se referem às características do público merecem destaque. O primeiro aponta que "os princípios pedagógicos, filosóficos e legais que subsidiam a organização, deste plano de curso, devem contemplar um fazer pedagógico que esteja de acordo com as especificidades apresentadas pelo público a que se destina" (IFAP, 2013. p. 13); e o segundo elucida que "para a efetivação do processo de formação, torna-se necessário ponderar as características específicas dos alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho, além de observar os seus conhecimentos prévios, orientando-os na construção e reelaboração dos conhecimentos escolares" (IFAP, 2013, p. 14).

Observa-se que pouco se evidencia sobre as características do público a ser atendido pelo Programa no município. No decorrer do Plano, não se notam diálogos com teóricos que discutem a educação de jovens e adultos na contemporaneidade, tampouco sobre sua integração com a formação profissional. Não há elucidação de questões específicas do público da EJA de modo geral ou específico/local. Tal lacuna pode representar uma falta de conhecimento com relação à modalidade, resultando na oferta de cursos que não levam em consideração as necessidades de seu público, podendo acarretar em dificuldades para a obtenção de êxito no trabalho desenvolvido por meio do PROEJA, obstáculos para a permanência dos estudantes e, consequentemente, inviabilização da conclusão dos cursos.

O curso de Técnico em Comercio teve duas entradas, sendo a primeira em 2013 e a segunda em 2014. Tais turmas concluíram seu itinerário formativo e o curso foi desativado, fato que pode evidenciar a ausência de planejamento efetivo sobre a viabilidade de oferta do curso para a região.

O *campus* Laranjal do Jari permaneceu dois anos sem ofertar vagas para o PROEJA, retomando essa oferta com o Curso Técnico de nível médio em Agronegócio. Atualmente, encontram-se duas turmas em andamento, uma que iniciou no ano de 2017 e outra com entrada em 2018.

O Plano do Curso Técnico em Agronegócio inicia justificando a sua oferta, ao fazer um histórico do município no que diz respeito a sua criação, aspectos geográficos, ambientais, sociais, econômicos, culturais, entre outros. O referido plano aponta que o

> agronegócio vem ganhando visibilidade no Brasil como facilitador nos processos de gestão da produção animal e vegetal nacional, com o intuito de trazer conhecimentos deste campo da ciência para o extremo norte do país e considerando o extrativismo executado na região do Vale do Jari, propõe-se a implantação deste curso no IFAP, o que possibilitará qualificar profissionais na referida área de atuação (IFAP, 2017a, p. 10).

A escolha do curso nesta área indica uma forte articulação da educação com os setores empresariais produtivos. Considerando o agronegócio um setor econômico, uma forma de agricultura do capitalismo que engloba desde a produção agrícola e pecuária até sua comercialização, é possível caracterizá-lo como um negócio em grande escala que domina e gerencia todos os processos envolvidos nessa cadeia produtiva (CORDEIRO, 2017).

A oferta desse curso (Técnico em Agronegócio) no IFAP representa, portanto, a subordinação da educação ao capital. Tem-se um curso voltado para a transformação de jovens, adultos e idosos em mão de obra para o setor empresarial, contribuindo, por um lado, para o crescimento deste setor econômico e enfraquecendo, por outro lado, as lutas populares no campo. Seu objetivo é "oferecer subsídios acadêmicos de formação profissional, atendendo ao mercado de trabalho regional contribuindo nos aspectos da ética e da competência, com responsabilidade socioambiental" (IFAP, 2017a, p. 12).

Assim, tal projeto não busca atender às lutas de movimentos sociais em defesa da garantia do seu direito à terra, da agricultura familiar, dos arranjos produtivos locais e das cooperativas. Ele não atua em defesa do pequeno agricultor e do pecuarista local para eles que não sejam "engolidos" e expropriados pelo agronegócio. Ao contrário, o curso mencionado tende a representar os interesses do agronegócio na política agrária brasileira.

Apesar de mais atual, construído no ano de 2017, o Plano do Curso de Agronegócio/PROEJA também não apresenta uma base teórica relacionada à educação de jovens e adultos, nem prevê a consideração do público a ser atendido com o Programa, muito menos o horizonte de seus interesses e expectativas.

Nesse sentido, pôde-se compreender de que forma o IFAP se instalou no município de Laranjal do Jari, apontando aspectos sociais, educacionais e, principalmente, econômicos que

justificaram sua escolha, bem como a definição, não ingenuamente, dos cursos ofertados via PROEJA. Nesse sentido, observou-se a pouca consideração dos sujeitos, público-alvo do PROEJA, no decorrer desse processo.

Assim, de modo a contribuir para a explicitação do objeto da pesquisa, buscou-se, na subseção seguinte, situar o processo de implantação do *campus* Agrário de Porto Grande, elucidando principalmente aspectos relacionados à oferta do PROEJA via IFAP.

3.3.2 O PROEJA no *campus* do IFAP situado no município de Porto Grande

O município de Porto Grande está localizado na região sul do estado do Amapá. Banhado pelo rio Araguari, o município foi instituído através da Lei nº 3 de 1º de maio de 1992. Porto Grande possui extensão territorial de 4.428 km², fazendo limite territorial com os municípios amapaenses de Ferreira Gomes, Macapá, Santana, Mazagão, Pedra Branca do Amapari e Santana. Sua população é estimada em 16.809 habitantes (IBGE, 2010), com densidade demográfica de 3,82 hab./km². O município apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,64.

Macedo (2014) mostra que

> O desenvolvimento da região de Porto Grande deu-se a partir da década de 40, quando foi implantada na região pelo então governador Janary Gentil Nunes, a Colônia Agrícola do Matapí, atraindo para a área imigrante vindos de diversas regiões brasileiras. Objetivou-se com isso, povoar a região e incrementar a produção agrícola do recém criado Território Federal do Amapá. A abertura da Rodovia Perimetral Norte; e a plantação de monoculturas como Pinus e Dendê, pela empresa ANCEL, em áreas de cerrados no município, atraiu mão-de-obra para região provocando um significativo aumento da população na sede do município, motivando assim, a ampliação da infraestrutura social da cidade, por parte tanto do setor público como do setor privado. (p. 71).

A economia daquele município gira em torno de atividades como a agricultura, principalmente de plantas frutíferas, sendo considerada a mais desenvolvida do Estado, e a pecuária, que geram renda para a população. Além disso, empresas multinacionais realizam a exploração de pinho e dendê, impulsionando, assim, o setor extrativista. O município ainda é o principal produtor de areia e seixo do Estado, destacando-se também a extração mineral. Como expõem Cunha, Guimarães, Melo, Pinto e Vasconcelos (2005, p. 445), a

> base econômica de maior expressão no município é a exploração da madeira, estando presente também a atividade agrícola, gerando produtos para a comercialização e para a subsistência. Há também o extrativismo mineral, principalmente de seixo, pedras e areia para a construção civil, além de ouro e outros minerais de importância econômica como a cassiterita e a cromita, representando forte elemento de influência nos fluxos migratórios.

Segundo o IBGE (2016), Porto Grande apresentou um Produto Interno Bruto (PIB) a preços correntes de R$ 315.688,18. Tal renda decorre do montante movimentado pela

administração pública, seguido pelos setores de serviços, industrial e agropecuário. O município apresenta um PIB *per capta,* ou seja, o PIB do município dividido pela sua quantidade de habitantes, de R$ 15.672,35.

Os dados trazidos pelo último censo, sobre as taxas de escolarização no município, revelam a terceira maior taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos de idade (97,8%), dentre as cidades do Estado. Os mesmos dados apontam ainda que o maior número de matrículas no município está no ensino fundamental, seguido pelo ensino médio, com uma baixa considerável, não havendo registro de matrículas realizadas para o ensino superior.

Em 2010, conforme Censo Demográfico do IBGE, Porto Grande possuía 12.781 habitantes com 10 anos ou mais de idade, dos quais apenas 4.067 frequentavam a escola. No que se refere ao nível de instrução da população, a pesquisa elucidou que 7.505 pessoas encontravam-se sem instrução alguma ou com o ensino fundamental incompleto. 2.534 habitantes possuíam o ensino fundamental completo e 2.352 tinham o ensino médio completo. Apenas 384 pessoas haviam concluído o ensino superior (IBGE, 2018).

A demanda por educação nos municípios amapaenses é uma realidade constante. Deve-se considerar ainda que grande parte de seus habitantes não possui qualquer tipo de instrução ou se encontra com o ensino fundamental incompleto, devido a fatores característicos dessas regiões interioranas, em que a necessidade advinda da sobrevivência leva ainda cedo crianças e jovens para o mundo do trabalho, ocasião em que as responsabilidades da vida adulta acabam por impedir adultos e idosos de darem prosseguimento a seus estudos.

Nesse sentido, Macedo (2014, p. 70) aponta que a

> escolha de Porto Grande para implantação de um câmpus do Instituto Federal do Amapá, seguiu os critérios adotados pelo governo federal, entre os quais os baixos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e a porcentagem de jovens de 14 a 18 anos nas séries finais do ensino fundamental. Na escola do munícipio, considerou-se também a universalização dos atendimentos aos territórios da cidadania.

No que se refere à oferta do Programa no *campus* do IFAP localizado no município de Porto Grande, aponta-se que esse polo institucional teve seu funcionamento autorizado pelo MEC por meio da Portaria nº 378, de 9 de maio de 2016, passando a integrar recentemente a estrutura administrativa da Instituição. Segundo a base de dados do SISTEC, iniciou-se a oferta do curso técnico do PROEJA no segundo semestre de 2016, em atendimento ao Decreto que institui o Programa.

A oferta do Curso Técnico de Nível Médio em Agronegócio, na forma integrada/PROEJA, vem sendo desenvolvida no turno da noite, na modalidade presencial em

regime modular, executado em seis semestres, ou seja, em três anos. O Plano do Curso[13] explicita a possibilidade da profissionalização de jovens e adultos, oportunizando "a formação de profissionais que poderão adentrar na realidade local, buscando superar problemas relacionados à organização social, com conhecimentos voltados à produção do agronegócio, podendo intervir no desenvolvimento econômico regional" (IFAP, 2017b, p. 7-8).

Ressalta-se a questão já abordada anteriormente, em que se analisou a oferta do mesmo curso no *campus* Laranjal do Jari, tratando-se do alinhamento da instituição pública aos interesses do setor econômico do agronegócio. No caso de Porto Grande, a oferta é justificada devido à escassez na região de mão de obra qualificada nessa área e à crescente demanda por esses profissionais, seja por empresas agrícolas públicas ou privadas, seja pelas demandas populacionais daquele município, no que se refere à capacitação e à inserção dos produtores locais no cenário do agronegócio.

No caso específico de Porto Grande, ressaltam-se os interesses envolvidos em torno de seu cerrado para a plantação de soja e sua inserção no agronegócio – daí a crescente demanda por profissionais, evidenciada no Plano do Curso. Ferreira e Helfenstein (2018, p. 150) apontam que, nos últimos 15 anos, o cenário amapaense veio sofrendo reorganizações no sentido de expandir seu prematuro cultivo de grãos:

> O uso do cerrado amapaense como espaço explorado para fins de produção agrícola é bem recente. Antes, seu uso estava atrelado a silvicultura e pecuária, com reflexo no comércio local e não chegava a ultrapassar a fronteira estadual. Nas últimas décadas do século XX a Amazônia sofre a massiva expansão de áreas de produção de grãos, e a fronteira econômica amapaense vem abrindo-se nos últimos anos para a convivência com um novo vizinho: os produtores de soja.

Dessa forma, o Plano de Curso apresenta como objetivo:

> formar profissionais de Nível Médio Técnico em Agronegócio com competência ética e técnica que lhes possibilitem atuar nas cadeias produtivas agropecuárias e agroindustriais, seja na gestão, produção ou comercialização, dotados de princípios éticos, visão crítica, comprometidos com o desenvolvimento regional e respeito à natureza (IFAP, 2017b. p. 8).

No decorrer do documento, novamente observa-se a falta de embasamento teórico relacionado à modalidade de educação de jovens e adultos, bem como sobre sua integração com a formação técnica profissional, principalmente sobre o público atendido e suas necessidades. Considerando a importância dessa compreensão para a execução, o desenvolvimento do Programa e a escolha dos cursos a serem ofertados, após apreciação realizada, aponta-se como necessário o empreendimento de análises com relação à EJA, ao

[13]Deve-se considerar ainda que, no período de realização da pesquisa, o segundo semestre letivo de 2018, conforme informação disponibilizada pela Direção de Ensino do *campus* Porto Grande, o curso encontrava-se sem Plano aprovado pelo Conselho Superior do IFAP, apesar de estar em funcionamento desde o segundo semestre de 2016.

público-alvo e seus anseios, sobretudo no que se refere às demandas do município e suas especificidades.

No que toca às características do público, e sobre como este é considerado no desenvolvimento do Programa, localizaram-se no documento apenas alguns pontos relativos a isso. Mais especificamente, no que concerne à concretização do processo ensino-aprendizagem, temos o seguinte:

> tornar-se-á necessário ponderar, seus interesses, condições de vida e de trabalho, além de observar os seus conhecimentos prévios, orientando-os na (re) construção dos conhecimentos escolares, bem como a especificidade do Curso Técnico de Nível Médio em Agronegócio na Forma Integrada, na Modalidade PROEJA (IFAP, 2017. p. 16).

Vale ressaltar que este texto reproduz o que é colocado no Plano do Curso de Técnico em Comércio/PROEJA, ofertado no *campus* Laranjal do Jari, o que demonstra a ausência de elementos que caracterizem o público atendido em cada localidade. As formulações genéricas sobre o perfil de jovens e adultos, bem como sobre as demandas formativas, acabam por reforçar a ideia hegemonicamente padronizada do público da EJA.

A oferta do curso revela as influências econômicas e sugere parcerias da educação pública tecnológica com o agronegócio, de modo que acaba por promover e valorizar sua imagem ao reproduzir os discursos que levam à alienação dos estudantes. Assim, esses sujeitos internalizam e creem na sua inserção na agroindústria enquanto força de trabalho a ser explorada, enxergando esse processo como algo positivo.

Tem-se a implantação do *campus* Agrário de Porto Grande como um fato recente na história da Instituição, destacando-se seu funcionamento que promove a oferta de educação para as populações locais não só do município de Porto Grande, mas também de Ferreira Gomes – considerando a realidade de exclusão social que essa população vivencia, inclusive por habitarem em municípios pouco desenvolvidos, em que as instituições públicas de ensino superior que funcionam no Estado não chegam para dar possibilidade de continuidade nos estudos.

No caso de estudantes jovens, adultos e idosos, os quais tiveram negado seu direito à educação, que não tiveram condições estruturais de concluir seu percurso na educação básica, a presença do IFAP representa uma oportunidade ímpar. Entretanto, há a necessidade de a Instituição se adequar às demandas e às especificidades desse público, para que a frustração com o ensino não se desdobre novamente em uma interrupção na trajetória escolar desses sujeitos.

A explicitação e a análise desse processo de implementação do *campus* Agrário de Porto Grande, dos documentos e do curso ofertado via PROEJA, contribuíram sobremaneira para a compreensão da concepção de educação que direciona o Programa, e o trato de seus sujeitos na sua gestão.

Assim, na próxima subseção, foi realizada a contextualização do último *campus* que oferta o PROEJA no âmbito do IFAP, com turmas ativas no polo localizado no município de Santana.

3.3.3 O PROEJA no *campus* do IFAP situado no município de Santana

O município amapaense de Santana, localizado às margens do rio Amazonas, foi elevado à categoria de município por meio da Lei Federal nº 7.639 de 17 de dezembro de 1987. Santana possui 1.541,224 km² de extensão territorial e, no último censo, apresentou a segunda maior população dentre os municípios, 101.262 habitantes – ficando atrás apenas da capital, Macapá, com densidade demográfica de 64,11 hab./km² (IBGE, 2010).

Santana sempre se destacou por suas potencialidades portuárias, o que lhe proporcionou um crescimento econômico e demográfico significativo. Isso se deu, principalmente, após a descoberta e a exploração do manganês de Serra do Navio, que impulsionou a construção de uma estrada de ferro que ligava os dois municípios, com a finalidade de promover o escoamento do minério e transportar os operários. Assim, foi instalado em Santana um cais flutuante, que incentivou negócios e atraiu pessoas advindas das mais diversas regiões – tal característica, advinda de sua localização privilegiada, impulsiona a economia municipal até hoje (MORAIS, 2011).

Sua localização estratégica possibilita a ligação com outros portos, nacionais e internacionais. Devido à sua considerável proximidade geográfica com o Caribe, o Platô das Guianas, o Golfo do México, o oeste dos Estados Unidos, atravessando o Canal do Panamá, Santana surge como uma alternativa viável não só para o envio, mas também para o recebimento de cargas internacionais (IFAP, 2017c).

Macedo (2014, p. 73) destaca que as atividades santanenses não giram apenas em torno de seu porto, atuando em diversos os setores econômicos, ao considerar que

> Além da característica de município portuário, a economia de Santana no setor primário gira com pequena produção de gados bovinos, bubalinos e suínos. A atividade pesqueira e a extração de madeira, além da venda de produtos tipicamente nortista (madeira e açaí), vem contribuindo para o desenvolvimento econômico da região. No Setor secundário, Santana tem sob o seu domínio o Distrito Industrial do Amapá, que está ampliando cada vez mais a instalação indústrias de pequeno e médio porte.

O desenvolvimento dessas atividades econômicas possibilitou que o Produto Interno Bruto (PIB) santanense no ano de 2016, segundo o IBGE, fosse o segundo maior do Estado, alcançando R$ 1.809.277,34. Esse valor é advindo principalmente da administração pública e dos setores de serviços e industrial – áreas que movimentam o município economicamente. Em 2010, o PIB *per capita* de Santana, ou seja, o valor do PIB dividido pela quantidade de habitantes, foi de R$ 15.891,21. Ainda que este valor seja indicativo de desenvolvimento social do município, ele não considera a concentração de renda existente nem as desigualdades sociais, entre outras questões subjetivas.

Segundo o IBGE, em 2010, a taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos de idade foi de 95,9%. No que se refere às matrículas realizadas em instituições escolares, foi apontado que o maior número de matrículas realizadas deu-se no ensino fundamental, seguido pelo número de matrículas do ensino médio, apresentando uma diminuição considerável de ingressantes. Não se apresentaram dados referentes ao ensino superior.

No que diz respeito aos dados educacionais, o Censo 2010 apontou que havia no município 80.052 habitantes de 10 anos ou mais de idade, dos quais 27.615 estavam frequentando a escola, mas a grande maioria (52.437) não a estava frequentando. O levantamento apontou ainda dados referentes ao nível de instrução dessa população, indicando que 39.037 se encontravam sem instrução e com o ensino fundamental incompleto. 14.343 encontravam-se com o ensino fundamental completo; já 21.980 possuíam o ensino médio completo, enquanto o número de pessoas com o ensino superior completo era de 4.052.

A demanda por educação de qualidade é latente em todo o estado do Amapá, como já foi apontado nesta pesquisa. Em se tratando da classe trabalhadora, também existe uma demanda por formação profissional adequada a suas necessidades e a seus interesses. Nesse sentido, como tentativa de "suprir" as lacunas deixadas pelo sistema ou mesmo de promover uma educação técnica profissional, seja integrada à educação básica, concomitante ou subsequente, o IFAP foi implementado no município de Santana.

Sobre a escolha do município de Santana para a implantação do *campus* do IFAP, Macedo (2014, p. 72) aponta que

> Santana é o quarto munícipio escolhido para a implantação de um câmpus do Instituto Federal do Amapá. A escolha de Santana seguiu os critérios adotados pelo governo federal, entre os quais os baixos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB), a porcentagem de jovens de 14 a 18 anos nas séries finais do ensino fundamental, a alta porcentagem de pobreza, e por ser um município que faz parte do G100[14].

[14] Sobre o G100, Macedo (2014, p. 72) explicita: "Estruturado em 2010, O G100 é grupo de cidades populosas com alta vulnerabilidade socioeconômica, que tem sido utilizado como critério de escolha para a instalação de

O *campus* Santana teve seu funcionamento autorizado por meio da Portaria nº 27, de 21 de janeiro de 2015 do MEC. No ano seguinte, iniciou-se o cumprimento do que preconiza o Decreto 5.540 de 2006, ou seja, a oferta do PROEJA por meio do curso de Técnico em Logística.

O Curso Técnico de Nível Médio em Logística, na forma integrada/PROEJA promoveu sua primeira oferta no ano de 2016, com 35 vagas na modalidade presencial, no turno da noite, durante três anos. No segundo semestre de 2018, duas turmas encontravam-se em andamento: uma com entrada em 2016 e outra tendo seu início em 2018. Diante do observado, pode-se aferir que houve interrupção na oferta no ano de 2017, não havendo abertura de turma nesse ano.

O Plano do Curso apresenta que se pretende contribuir com o desenvolvimento industrial e econômico de Santana. O documento justifica a escolha e a oferta do curso devido ao município de Santana "passar por um processo de transformação econômica muito propícia para a atuação do profissional técnico em logística, diante do grande mercado de comércio e das atividades portuárias que crescem a cada ano" (IFAP, 2017c. p. 5).

O documento do curso foi elaborado no ano de 2017, apresentando uma justificativa econômica atualizada e bastante embasada para a oferta do curso. Entretanto, observam-se lacunas referentes a justificativas socias e pincipalmente educacionais, que faça alusão ao índice do município de jovens e adultos que não conseguiram concluir seu percurso formativo nas instituições escolares, ou mesmo tiveram acesso a este espaço. Ou seja, Informações locais referentes as demandas educacionais.

Explicita-se novamente o alinhamento do curso técnico as demandas econômicas, considerando que cresce em Santana a instalação de indústrias de pequeno e médio porte, além das atividades portuárias. A formação de técnicos em logística, representa a produção de mão de obra a ser absorvida por estes setores econômicos, conforme explicita o objetivo delineado para o curso: "formar profissionais de nível médio com habilitação Técnica em Logística com competências para planejar, implantar, organizar, dirigir e controlar, de maneira eficaz e eficiente, o fluxo de mercadorias, serviços e informações em instalações e operações da cadeia logística" (IFAP, 2017c. p. 08)

Nota-se a ênfase na habilitação técnica, não sendo explicitada a habilitação intelectual para que de fato seja efetivada a formação integral e politécnica dos sujeitos, possibilitando

---

câmpus universitários e institutos federais. O grupo que reúne 103 cidades com mais de 80 mil habitantes e menos de R$ 1 mil de investimento per capita por ano. Foi esse o principal critério para a inclusão do município de Santana".

seu pensar e agir crítico, mesmo diante do desenvolvimento do trabalho. Pois a ação consciente dos sujeitos poderá levar a sua libertação da condição de explorado.

Além disso, destaca-se a ínfima explicitação do público a ser atendido pelo PROEJA, não se observando, no decorrer do Plano do Curso, a discussão teórica acerca da modalidade educação de jovens e adultos (EJA) que foi integrada à formação profissional, tampouco sobre os perfis comuns do público da EJA ou mesmo o perfil específico do público santanense, alvo do PROEJA.

As análises documentais e bibliográficas realizadas do processo de implantação do *campus* do IFAP em Santana elucidaram informações essenciais para a compreensão do PROEJA. Além das análises documentais, como parte da pesquisa, questionários foram aplicados aos coordenadores do Programa nos *campi* que possuem cursos técnicos do PROEJA ativos, com turmas em andamento. A explicitação das informações apreendidas com relação à oferta do PROEJA nos municípios amapaenses via IFAP serão apresentadas na subseção seguinte.

3.4 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA/IFAP NA PERSPECTIVA DOS COORDENADORES DO PROGRAMA (2018) NOS *CAMPI* DE LARANJAL DO JARI, PORTO GRANDE E SANTANA

Para elucidar o processo de operacionalização dos cursos técnicos ofertados pelo PROEJA no IFAP, algumas questões foram direcionadas, via questionário, às Coordenações do Programa nos *campi*. As informações prestadas por esses sujeitos foram analisadas de forma conjunta, primando por questões éticas e pela preservação de suas identidades. Nesse sentido, os coordenadores foram denominados no decorrer do texto de "*coordenador 01",* "*coordenador 02"* e "*coordenador 03"*.

Durante o processo de análise dos questionários, notou-se que algumas informações se repetiam nas falas dos coordenadores. Dessa forma, optou-se por apresentar diretamente a resposta que representasse e melhor elucidasse a informação requerida. Além disso, foram omitidas falas que possibilitavam suas identificações.

Assim, buscando compreender a escolha dos cursos ofertados, questionou-se quanto aos critérios utilizados pela Instituição para a sua escolha. Assim, as respostas dos coordenadores apontaram que

> *"os critérios foram baseados na realidade local, foram feitas visitas, entrevistas com a população e empresários, tendo base o tipo de profissional e qualificação que atendia suas necessidades. Outro critério que foi considerado foram: feitas pesquisas minuciosas no catálogo de cursos técnicos do MEC com intuito de enquadrar o curso ao quantitativo de Professores habilitados para ministrar os componentes curriculares"* (COORDENADOR 03).

Os coordenadores apontam que as escolhas dos cursos foram antecedidas por estudos diagnósticos, tendo como indicadores a consulta populacional, o estudo de demanda, as visitas e as entrevistas. Nesse processo, a formação de docentes e suas disponibilidades para ministrar os componentes curriculares também foram consideradas.

Percebe-se que, ao considerar a realidade local, priorizaram-se os interesses econômicos. Como visto na definição dos Projetos Pedagógicos, as demandas produtivas foram determinantes na escolha dos cursos. Isso, como atesta o excerto acima, envolveu, inclusive, a opinião de empresários. Assim, ainda que a população local também tenha sido consultada, há predomínio de interesses hegemônicos em tal processo.

A forma como foi conduzida, bem como os interesses predominantes nesta etapa que, segundo os coordenadores, antecedeu a criação dos cursos ofertados pelo PROEJA, via IFAP, acaba por justificar suas escolhas. Sobretudo, sua vinculação à exploração da Amazônia por meio dos cursos técnicos de Agronegócio e Logística, que representam e reforçam a lógica do capital na Amazônia, relacionada principalmente com a exploração de seus recursos naturais.

O campo do agronegócio engloba todos os processos envolvidos na produção agrícola, principalmente de matérias-primas voltadas, em sua maioria, para a exportação, que incorpora, por sua vez, elementos da logística de vendas, transportes, entre outros. A oferta de cursos técnicos que visam à formação de profissionais nessas áreas acaba por representar a inserção da Amazônia amapaense nos grandes projetos de expropriação vigentes no cenário nacional. É nesse contexto que Marques e Marques (2013, p. 17) explicitam que

> com o agronegócio aprofunda-se a integração entre agricultura, indústria, bancos e complexos de comercialização. A financeirização, fenômeno muito forte na economia contemporânea, também se estende ao capital presente na agropecuária. Assim, a relação entre agricultura e capital industrial/agrícola e financeiro é intensificada tendo como um dos resultados mais visíveis a internacionalização dos destinos da produção, ou seja, produz-se de olho no mercado externo - ou no mercado interno quando este se mostrar mais rentável.

O incentivo dessa lógica no segundo maior município do estado amapaense (Santana) e nos pequenos municípios (Laranjal do Jari e Porto Grande) – considerados ainda pouco desenvolvidos onde predomina a produção agrícola familiar – expressa o interesse econômico pelo cerrado amapaense, presente nessas regiões para o cultivo de grãos, principalmente a soja. Entretanto, essa é a mesma lógica que acaba por representar a desvalorização e a subordinação dos pequenos produtores que sobrevivem através da agricultura familiar à grande demanda do agronegócio. Marques e Marques (2013, p. 17) ratificam ainda que

> há também maior subordinação de outros setores (como é o caso de parte da agricultura familiar) ao capital. Mas isso não significa que a agricultura familiar tenha se tornado agronegócio, como o querem fazer crer determinados discursos. Ainda que alguns pequenos agricultores consigam colocar parte de sua produção no

> mercado internacional, isso não é a regra nem tampouco há uma integração de capital como se vê na grande produção. Grosso modo, estes produtores ou estão produzindo para mercados locais (incluindo a autosubsistência) ou estão subordinados aos esquemas de reprodução de grandes capitais, que se alimentam desta relação garantindo sua reprodução em escala ampliada.

Nesse sentido, o agronegócio e a logística se apresentam como pertencentes ao mesmo projeto exploratório que se utilizam do campo educacional, vinculando-o à esfera econômica por meio desses cursos técnicos para adentrar, disseminar e fortalecer suas ideologias no contexto amapaense.

No que se refere ao público atendido pelo PROEJA/IFAP, as coordenações elucidaram que ele se apresenta bastante diversificado:

> *"É destinado as pessoas maiores de 18 anos que deixaram de frequentar a escola na idade certa por algum motivo, no qual não puderam prosseguir em sua jornada escolar. Público bem diversificado"* (COORDENADOR 01).

As respostas das coordenações sintetizam uma definição bastante genérica do público atendido pela EJA. Não foram apontados aspectos específicos dos estudantes atendidos pelo Programa nos municípios, o que pode sugerir uma visão homogênea com relação ao público. Apenas um dos coordenadores apontou uma definição mais específica do público – pertencer ao grupo de trabalhadores informais:

> *"Na sua maioria é constituído por pessoas acima de trinta anos que trabalham no mercado informal. Existe uma parcela de alunos que já trabalham em empresas privadas ou estatais e estão no curso para finalizar o Ensino Médio e se qualificar para ascender no seu posto de trabalho"* (COORDENADOR 03).

Questionou-se sobre como a realidade local e o perfil dos sujeitos eram considerados na definição e na implementação dos cursos. Nesse caso, os coordenadores apresentam posições diferenciadas. Para o Coordenador 01, sem indicar como foi realizado, considera-se a realidade local e o perfil dos ingressantes; mas isso está articulado com o desenvolvimento econômico da região, o que preconiza a necessidade de formação técnica. Já o Coordenador 02 indicou que desconhece qualquer estudo oficial realizado ou considerado pelo IFAP sobre as especificidades do público a ser atendido. O Coordenador 03, por sua vez, foi enfático ao afirmar a existência de estudo de viabilidade da implantação dos cursos, considerando não apenas o entorno do *campus*, mas também as cidades vizinhas.

Os coordenadores apontaram que as realidades locais e os perfis dos sujeitos são considerados na definição dos cursos; entretanto, eles não apontaram de que forma isso ocorre. Considera-se que a realidade e a população locais deveriam ser o ponto de partida para o desenvolvimento das ações dos *campi*, cada um dentro das suas especificidades. Mas

observa-se, na fala dos coordenadores, que esses elementos pouco são conhecidos pelas próprias coordenações.

No tocante à infraestrutura disponibilizada pelo IFAP, as coordenações, em sua maioria, a consideraram boa. O trecho a seguir sintetiza a avaliação sobre essa questão.

> *"O número de salas é suficiente. Também há Datashow (não instalado em todas as salas, mas desde que seja feita a reserva antes, a utilização é garantida). Há um laboratório de informática, além de laboratórios de ciências e da parte técnica já implementados. O Câmpus tem uma biblioteca, não tão grande, mas com um acervo considerável e um auditório. [...] os laboratórios não são tão utilizados à noite, mas estão disponíveis para uso inclusive aos sábados"* (COORDENADOR 02).

Também foi avaliada positivamente a formação do corpo docente. Assim, os coordenadores enfatizaram a titulação (mestre, doutores, alguns com pós-doutorado, inclusive) dos professores que atuam no Programa. Ainda foi destacado que são docentes de diferentes formações que, embora tenham acumulado alguma experiência, a partir do PROEJA, no âmbito da EJA, os mesmos não atuam com metodologias específicas para tal público. Tal questão faz com que os técnicos que atuam especificamente no Programa busquem, como aponta o Coordenador 01, "sensibilizar" os docentes.

> *"Tenta sensibilizar os docentes para se aplicar práticas e teorias de acordo com as necessidades e o desenvolvimento do discente, e ao mesmo tempo compreender o público da EJA"* (COORDENADOR 01).

Sem dúvidas, uma boa infraestrutura e a elevada qualificação do corpo docente influenciam na qualidade do ensino. Entretanto, isso por si só não é suficiente para o êxito do processo educacional. No caso específico de jovens e adultos desta modalidade, é necessário considerar que, em geral, trata-se de sujeitos com rotinas cansativas de trabalho, com poucas expectativas e forças para se manterem na escola. Para tal, um espaço para estudo, conteúdos e metodologias adequadas é elemento indispensável para a permanência e o desenvolvimento dos estudantes.

Aspecto relevante nesse processo também é o conhecimento que as instituições educativas têm sobre o perfil e as expectativas dos educandos. No caso da EJA, conforme ressaltam Machado e Moraes (2017), trata-se de trabalhadores que não tiveram acesso à educação no tempo "determinado" legal; que por condições estruturais não puderam frequentar a escola; que tiveram suas vidas marcadas por processos de exclusão, social, educacional, cultural e política; que, ao retornarem e permanecerem nas instituições escolares, lutam por uma nova chance na sociedade. Também em função disso muitos jovens e adultos que procuram a escolarização, particularmente em cursos com formação técnica, buscam melhorias em suas condições de vida, e isso também perpassa pela inserção no mundo produtivo, em geral, no mercado de trabalho.

Para os coordenadores do PROEJA no IFAP, participantes desta pesquisa, ainda que a formação técnica seja elemento preponderante para os sujeitos buscarem o curso e nele permanecerem, não há sólida expectativa de inserção no mercado. E, mesmo que tal questão possa ser atribuída à deficitária formação, ela deve também ser compreendida no contexto do desemprego estrutural. Também no âmbito da avaliação sobre as expectativas dos estudantes, foi mencionada a perspectiva de continuidade de estudos, buscando formação em nível superior.

> *"Embora reconheçam que o corpo docente é qualificado e os cursos do IFAP sejam bons, alguns não aparentam ter boas perspectivas depois de formados. Reconhecem a dificuldade de estagiar ou arrumar emprego no Estado. Por outro lado, muitos falam do Enem e da oportunidade em continuar estudando. Um ou outro cogita sair do Estado para tentar a vida como técnico"* (COORDENADOR 02).

Pode-se notar que há o anseio de dar prosseguimento aos estudos, adquirir uma formação profissional e atuar no mercado de trabalho, considerando que muitos iniciam o curso estimulados. Entretanto, a não identificação com o curso advinda de fatores externos ou internos levam o sujeito a novas interrupções no percurso formativo dos estudantes. Um dos coordenadores apontou, inclusive, que os estudantes encontram dificuldades para atuarem na área durante o período de formação, o que se demonstra contraditório, já que sempre se justifica a oferta do curso com a demanda por profissionais qualificados na área, não só no município, mas também no Estado.

Outra questão levantada junto aos coordenadores foi quanto à avaliação que eles fazem do PROEJA, particularmente em sua oferta no IFAP. Foram destacados aspectos positivos e negativos do Programa e sua implementação. Positivamente, destacam-se os elementos relacionados à oportunidade de jovens e adultos retornarem ao ambiente escolar para continuarem ou darem prosseguimento ao seu percurso formativo. Também foi enfatizada a qualificação de mão de obra para inserção no mercado de trabalho. O trecho a seguir sintetiza tal avaliação.

> *"Vejo o curso muito útil, pois permite que alunos com certa idade se qualifiquem e terminem seus estudos. Vejo o Proeja como uma alternativa de uma parcela significativa de alunos que antes estavam parados, sem oportunidades de se qualificarem e finalizarem seus estudos com a possibilidade de inserção no mercado de trabalho"* (COORDENADOR 03).

Observa-se que sempre se enfatiza a vinculação do Programa ao mercado de trabalho. Fato este também presente, como vimos, no Projeto Pedagógico de cada Curso. Compreende-se que como necessário, segundo Mészáros (2008), o desenvolvimento de uma educação que supere o capital, que promova a formação integral e omnilateral dos sujeitos através da educação politécnica.

Na avaliação do Programa, os coordenadores também apontaram aspectos negativos. Três questões, que estão correlacionadas, foram destacadas: a inadequação da prática pedagógica docente, a falta de maior compromisso dos estudantes e a elevada evasão.

> *"a falta de estratégias diferenciadas pelo docente, a ausência de compromisso de alguns profissionais com o público atendido, adotar práticas flexíveis de avaliação, eliminar pensamento de incapacidade e de inferioridade por ser PROEJA. Os alunos precisam se engajar no compromisso do ser profissional do estudo autônomo direcionado, pois ficam esperando por respostas prontas. Mudar sua concepção de se vitimizar"* (COORDENADOR 01).

As avaliações realizadas pelas coordenações explicitam alguns problemas decorrentes da prática docente, oriundos muitas vezes da falta de formação adequada para trabalhar com o público do PROEJA. Gadotti e Romão (2011) elucidam que os professores que trabalham com o público da EJA, em sua totalidade, não estão preparados para esse campo específico de atuação. Em geral, eles são leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular – fato que representa ainda uma lacuna na formação de docentes, os quais, mesmo com titulações de especializações, mestrado, doutorado, entre outras, não tem observado uma preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos, que se configura também como um campo de atuação profissional.

A falta de autonomia dos estudantes, com sentimento de incapacidade, foi outro fator indicado como negativo. Porém é preciso perceber que isso também é resultado do processo de exclusão social sofrido, que acaba por promover a internalização do pensamento de incapacidade e inferioridade. Também é papel da escola, numa perspectiva emancipadora, atuar na superação desse processo, o que implica, inclusive, na superação dos estereótipos que acabam por inferiorizar jovens e adultos.

Ainda nos aspectos negativos, merece destaque o elevado índice de evasão no Programa. Os coordenadores reconhecem que esse processo está também associado às condições de vida dos estudantes, mas, ao se buscar soluções, indica-se a redução do tempo de duração dos cursos, sem vislumbrar ações mais amplas no campo da garantia do direito à educação.

> *"evasão muito grande (maior de 50% em uma das salas). Isso se deve, em conversas informais com os alunos, principalmente devido à dificuldade com transporte ou por motivos de doença. O programa de permanência e êxito do IFAP não tem conseguido frear a evasão. Uma discussão recente sugere que os cursos passem a ter 2 anos (ao invés dos atuais 3)"* (COORDENADOR 02).

Foi destacada a disponibilização do chamado "auxílio permanência PROEJA", que, por meio de edital de seleção, dispõe 25% do salário mínimo como um apoio financeiro aos estudantes, como forma de complementar as despesas geradas pelo curso e tentar garantir sua conclusão. Entretanto, considera-se que tal auxílio não vem cumprindo com o objetivo

proposto, considerando a informação de uma das coordenações de que a evasão ocorre de maneira considerável no âmbito do Programa.

Tal informação se confirma pelos dados disponíveis no PDI do IFAP, ao apontar que cursos do PROEJA são os que apresentam o maior número de evasão, revelando que tal política de permanência não vem obtendo êxito. Entretanto, a instituição não executou até o momento nenhuma ação que viesse no sentido de frear esse processo, até mesmo realizar um estudo interno sobre essas causas, para tentar amenizar a evasão desses estudantes.

As informações disponibilizadas via questionário contribuíram sobremaneira para a elucidação de informações específicas, que não estavam disponíveis nos documentos oficiais, além de aclararem elementos relevantes para a compreensão do processo de escolha dos cursos implementados, sobre a consideração do público atendido e o contexto no qual está inserido o quadro de pessoal e infraestrutura disponível para a execução do PROEJA. Aferiu-se também o conhecimento da gestão do Programa com relação às expectativas dos estudantes, considerando sua importância para a gestão e a definição dos direcionamentos do PROEJA.

Compreendido o processo de implementação do IFAP nos municípios e a escolha dos cursos na visão dos coordenadores, realizam-se alguns apontamentos gerais sobre a seção. Após os estudos empreendidos com relação ao processo histórico de criação dos IF's, a instituição do IF em solo amapaense, seu processo de expansão e interiorização, os cursos ofertados e o funcionamento do PROEJA na instituição, algumas considerações podem ser apontadas. Dentre elas, destaca-se o baixo número de municípios amapaenses atendidos pelo Instituto e a ausência de informações oficiais sobre os critérios utilizados para a escolha dos municípios amapaenses atendidos pelo IFAP, apesar de tais escolhas estarem claramente ligadas a fatores econômicos. Considerando a importância dessa instituição federal e o que sua presença e funcionamento em um município representa educacionalmente para a população, acredita-se que tal escolha deve ser realizada considerando as demandas sociais.

No que se refere ao funcionamento do Instituto nos municípios em que o PROEJA encontra-se com turmas ativas, observa-se que alguns coordenadores citam que foi realizado um estudo diagnóstico para verificar a viabilidade da oferta dos cursos da instituição. Entretanto, não há registros oficiais ou mesmo informações detalhadas de como esses levantamentos foram realizados, nem quais seus resultados e implicações para o funcionamento dos Cursos. Tais informações consistem em condição fundamental para avaliação da função social que o Programa pode desempenhar.

Nos documentos analisados e nas informações fornecidas pelos Coordenadores, é latente que os cursos ofertados encontram-se fortemente ligados a demandas econômicas dos municípios, como já foi amplamente discutido no decorrer deste texto. Isso reflete nos documentos dos cursos que apresentam uma concepção de educação direcionada para o capital e para o mercado, visando o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício do trabalho.

As finalidades, as justificativas e os objetivos dos cursos do PROEJA são outro ponto a ser considerado. Por se tratar inicialmente de um processo educativo – oportunidade direcionada a este público que não teve condições, principalmente estruturais, de dar continuidade ou até mesmo iniciar seu percurso formativo em uma instituição escolar na idade "correta", que fazem parte de uma parcela da sociedade excluída historicamente – ele deveria, inicialmente, possibilitar o desenvolvimento humano de forma integral do sujeito. Assim, presume-se que os processos formativos deveriam promover fundamentalmente a emancipação humana, a partir de uma educação politécnica, integral e omnilateral.

Diante do contexto apresentado, ressalta-se a necessidade de identificar o perfil dos sujeitos que buscam formação profissional no PROEJA ofertado via IFAP, objetivando, assim, elucidar suas expectativas. Para isso, realizou-se este estudo em que, por meio de questionário aplicado em todos os *campi* do IFAP que ofertam o Programa, delineou-se o perfil etário, socioeconômico, étnico-racial, cultural e geográfico dos educandos do PROEJA (IFAP), bem como suas expectativas relacionadas à formação profissional, renda, conhecimento, continuidade de estudos e inserção no mercado de trabalho, conforme apresentado na seção seguinte.

4 PERFIL E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES DO PROEJA

Os estudos realizados nas seções anteriores auxiliaram teoricamente a construção desta seção. Eles possibilitaram a compreensão da conjuntura na qual o PROEJA foi instituído, como uma dimensão da política pública educacional dentro do contexto neoliberal e os interesses que permeiam a oferta do Programa no contexto nacional. Esse movimento possibilitou ainda compreender o referido programa no cenário micro, em se tratando da sua implantação do Instituto Federal do Amapá (IFAP) e da execução do próprio PROEJA nos municípios amapaenses.

Toda essa construção teórica conduziu-se para a culminância desta dissertação, em que, através da pesquisa de campo (MINAYO, 2010), os dados sobre os perfis e as expectativas dos sujeitos do PROEJA/IFAP foram apreendidos por meio de questionário (GIL, 2008) aplicados aos educandos dos cursos do PROEJA em andamento, nos *campi* do IFAP, no período de realização deste estudo. Esses dados foram organizados por categoria em quadros analíticos, sendo elas o "perfil dos sujeitos" e as "expectativas dos sujeitos", que são considerados categorias analíticas iniciais (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2011). Assim, as informações obtidas foram analisadas com base na técnica de Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005).

O estudo realizado buscou possibilitar a compreensão e o conhecimento com relação aos sujeitos do PROEJA, considerando que não se trata apenas de pessoas com baixa escolaridade, que se "evadiram" dos espaços escolares e não concluíram sua trajetória escolar e hoje integram dados e estatísticas nacionais. "Precisamos compreendê-los na sua complexidade, considerando-se os diversos aspectos da sua vida. Nesse sentido, assumimos um olhar que considera as histórias de negação e marginalidade que atravessam os sujeitos da EJA: homens e mulheres pobres, alijados social e economicamente" (PEREIRA; RÊSES & SALES, 2017, p. 56).

Assim, buscou-se delinear o perfil etário, socioeconômico, étnico-racial, cultural e geográfico dos educandos do PROEJA/IFAP, bem como suas expectativas relacionadas a formação profissional, renda, conhecimento, continuidade de estudos e inserção no mercado de trabalho. Nesta seção, inicialmente, realizam-se apontamentos relacionados aos aspectos metodológicos da pesquisa; posteriormente, apresentam-se os dados e as análises realizadas com relação ao perfil e às expectativas dos educandos do PROEJA no IFAP.

4.1 A PESQUISA DE CAMPO

Durante a realização deste estudo, buscou-se sempre adotar uma postura que epistemologicamente possibilitasse desvelar a realidade vivenciada pelos estudantes amapaenses do PROEJA, considerando os aspectos sociais e as determinações materiais que influenciam na realidade desses sujeitos, ancorando-se principalmente no método materialismo histórico-dialético. Considerando a necessidade de apreender informações referentes aos perfis e às expectativas, apresentou-se uma abordagem quanti-qualitativa de pesquisa, por contar com dados objetivos que foram analisados qualitativamente.

Para apreensão dos dados analisados nesta seção, realizou-se a pesquisa de campo nos *campi* do Instituto Federal do Amapá (IFAP) que se encontravam com cursos e turmas do PROEJA ativos, sendo eles:

Tabela 7 – *Campus* do IFAP e cursos ativos ofertados via PROEJA.

CAMPUS	**CURSO**
Laranjal do Jari	Técnico em Agronegócio
Porto Grande	Técnico em Agronegócio
Santana	Técnico em Logística

Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

Assim, realizou-se a pesquisa nos polos Porto Grande e Santana, no início do mês de dezembro, equivalendo ao final do semestre letivo 2018.2. No *campus* Laranjal do Jari, os instrumentos de pesquisa foram aplicados no mês de março de 2019, equivalendo ao início do semestre letivo de 2019.1.

Visando uma maior abrangência com relação aos estudantes do PROEJA, utilizou-se como instrumento de pesquisa questionários (Apêndice B), que possibilitaram a obtenção de dados gerais relacionados principalmente aos perfis e às expectativas daqueles sujeitos. Entretanto, durante o desenvolvimento da pesquisa e da análise dos dados, as limitações advindas do instrumento de pesquisa se evidenciaram, principalmente no que se refere à apreensão dos dados relacionados ao perfil étnico-cultural dos estudantes. Apesar disso, todos os dados apreendidos foram devidamente analisados e compõem este estudo.

Assim, foram sujeitos da pesquisa os estudantes que estavam frequentando seis turmas em andamento do Programa, totalizando 91 (noventa e um) sujeitos. A aplicação dos

questionários ocorreu entre os meses de dezembro de 2018 e março de 2019. Esses dados são especificados a seguir:

Tabela 8 – Turmas, quantidade de estudantes frequentando e quantidade de sujeitos da pesquisa.

CURSO	TURMA	QUANT. DE ALUNOS FREQUENTANDO*	QUANT. DE PARTICIPANTES DA PESQUISA
Técnico em Agronegócio (Porto Grande)	2016	16	-
	2017	16	14
	2018	17	15
Técnico em Agronegócio (Laranjal do Jari)	2017	20	18
	2018	28	10
Técnico em Logística (Santana)	2016	19	11
	2018	25	23
	Total	141	91

*A informações referentes à quantidade de alunos que ainda estavam frequentando os cursos foram disponibilizadas pelas coordenações do Programa. Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

Cabe elucidar que, durante o período de apreensão dos dados no *campus* Porto Grande, não foi possível aplicar o instrumento da pesquisa com uma turma (a "2016"), devido a esta não ter se encontrado na Instituição no período de ida a campo. Entretanto, segundo a coordenação do PROEJA no polo, a quantidade de alunos abarcados nas duas turmas presentes foi bastante expressiva diante do baixo número de alunos frequentes, em razão dos altos índices de "evasão" nas turmas do PROEJA.

Inclusive, o encontro com os alunos das turmas em andamento se caracterizou como um dos maiores desafios desta pesquisa, sendo necessário escolher dias e períodos específicos para o deslocamento até os *campi*. Nesse caso, conforme as coordenações, havia dias específicos em que aumentava a probabilidade de encontrar uma quantidade maior de estudantes em sala. Assim, apresentou-se a dificuldade de quantificar o total de alunos que estavam de fato frequentando os cursos.

Após a apreensão dos dados, realizou-se a sua organização para análise, com base na técnica Análise de Conteúdo, em que se buscou ao máximo elucidar as ideologias que se encontravam veladas por trás dos conteúdos manifestados.

Durante a tabulação dos dados, observou-se que algumas questões do questionário não haviam sido marcadas pelos sujeitos; entretanto, visando o aproveitamento do máximo de instrumentos e respostas, essas questões não foram consideradas para efeito de dados.

Encerrada esta etapa, apresentaram-se a seguir os resultados do estudo, que nos trouxe maiores informações sobre o perfil e as expectativas do grupo pesquisado.

4.2 PERFIL DOS EDUCANDOS DO PROEJA NO IFAP

Conhecer o público atendido pelo PROEJA, sendo este a Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional, se faz necessário e urgente, não só pelo atendimento ao Decreto 5.540/2006, que institui o Programa – que, em seu Art. 1º, § 2º, estabelece que "os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos" (BRASIL, 2006, s/p) –, mas também por essas pessoas serem a razão da existência da EJA e do PROEJA.

Sendo esses grupos sociais que, desde a infância, vivem marginalizados socialmente, que não encontraram estrutura para iniciar, prosseguir e concluir seus estudos, atualmente, em meio a todas as dificuldades advindas da vida adulta, eles buscam novamente uma oportunidade de adentrar em uma instituição escolar, adquirindo uma formação profissional. Ou seja, são sujeitos que merecem atenção, respeito aos seus sonhos, incertezas, frustrações, medos e expectativas, sendo então o ponto de partida das ações educacionais. "Insista-se, um ponto de partida, não de chegada" (FREIRE, 2011, p. 23).

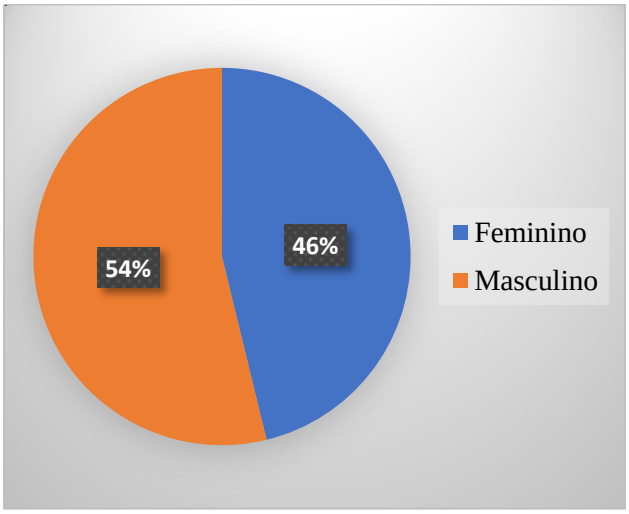
Nesse sentido, os dados ora apresentados visam identificar o perfil dos estudantes do PROEJA no estado do Amapá, por meio de questões referentes a identidade de gênero, idade, estado civil, informações com relação a trabalho, quantidade de pessoas que compartilhavam a mesma residência, bem como a renda familiar. Tais dados possibilitaram elucidar a faixa etária desses estudantes e suas condições socioeconômicas.

Além disso, apreenderam-se dados que indicaram nacionalidade, municípios e estados de origem, explicitando o que motivou seu deslocamento. Ainda elementos como raça, identidade étnico/cultural e religião demonstraram os aspectos culturais e étnico-raciais daqueles sujeitos.

4.2.1 Faixa etária e condição socioeconômica

O primeiro dado analisado se refere à identidade de gênero dos estudantes do PROEJA no estado do Amapá. No instrumento de pesquisa, buscou-se apresentar as diversas opções de identidade, não só "feminino" e "masculino", mas também opções como "mulher transgênero", "homem transgênero" e "travesti" foram inseridas, além de deixar aberto para outras possíveis identificações. Assim, conforme as informações assinaladas, tem-se:

Gráfico 3 – Identidade de gênero de estudantes amapaenses do PROEJA/IFAP.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

A quantidade de estudantes frequentes do gênero masculino predomina nos participantes da pesquisa, representando 54% desse grupo de sujeitos. Enquanto as mulheres representam 46% do universo de estudantes frequentes. Apesar da pequena diferença percentual, o fato de a presença masculina ser maior no PROEJA/IFAP se desdobra em uma característica atípica. Pois em geral, a presença e o retorno das mulheres ao ambiente escolar corriqueiramente se apresenta maior.

Tabela 9 – Quantidade de homens e mulheres participantes da pesquisa.

CURSO	TURMA	HOMENS	MULHERES
Técnico em Agronegócio (Porto Grande)	2017	08	05
	2018	08	07
Técnico em Agronegócio (Laranjal do Jari)	2017	10	08
	2018	05	05
Técnico em Logística (Santana)	2016	05	06
	2018	13	11
	Total	49	42

Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

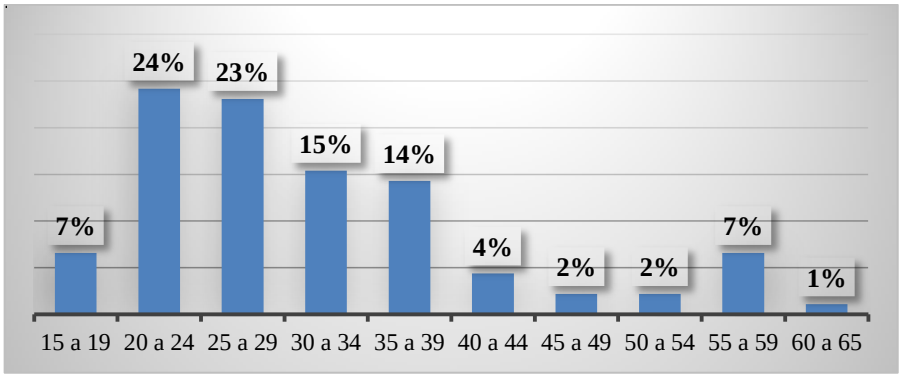
Observa-se que a quantidade de homens e mulheres se encontra mais equivalente nas turmas que estão no início do curso – conforme o tempo de curso vai passando, o número de estudantes frequentes do sexo masculino começa a sobressair. Pode-se considerar que os fatores que impulsionaram a interrupção da trajetória escolar de mulheres jovens, adultas e

idosas e a realidade vivenciada cotidianamente podem permanecer ou emergir em qualquer fase de suas vidas, fazendo-as se afastar novamente do espaço escolar.

Isso justificaria o caso do PROEJA amapaense, pois “em decorrência de valores culturais ainda persistentes em nossa sociedade, muitas mulheres abandonam os estudos para cuidar das atividades domésticas ou dos integrantes da família” (BARBOSA; CASTRO; PEREIRA, 2017. p. 26).

Um dos critérios para ingressar no PROEJA, considerando que este representa o ensino médio integrado a uma formação/qualificação profissional, é que os candidatos já possuam 18 anos, não apresentando “idade limite” para o ingresso. O gráfico a seguir retrata a faixa etária dos estudantes do PROEJA, ofertado via IFAP – tais intervalos de idade foram organizados conforme são apresentados pelo IBGE:

Gráfico 4 – Faixa etária de estudantes do PROEJA/IFAP.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

Segundo o IBGE, é considerada jovem a pessoa que se encontra na faixa dos 15 aos 24 anos; adulta, de 25 a 59 anos, e são considerados idosos os indivíduos com idade acima de 60 anos.

Conforme o gráfico apresentado, a maioria de estudantes frequentes no PROEJA/IFAP é composta sujeitos adultos. O público adulto representa 68% dos sujeitos da pesquisa. Os jovens, 31% e os idosos, apenas 1% do total. Assim, o público do Programa no Amapá é majoritariamente de pessoas adultas, apesar de estudos recentes indicarem um processo de juvenilização da EJA – este “processo de caracteriza em função de um intenso movimento de migração dos adolescentes do ensino regular para a modalidade de EJA, geralmente no ensino noturno, pela diminuição da idade legal de acesso de 18 para 15 anos” (PEREIRA; RÊSES. SALES, 2017, p. 186). No entanto, no contexto do PROEJA do Instituto Federal amapaense, isso não ocorreu, apesar do expressivo número de jovens nessa modalidade.

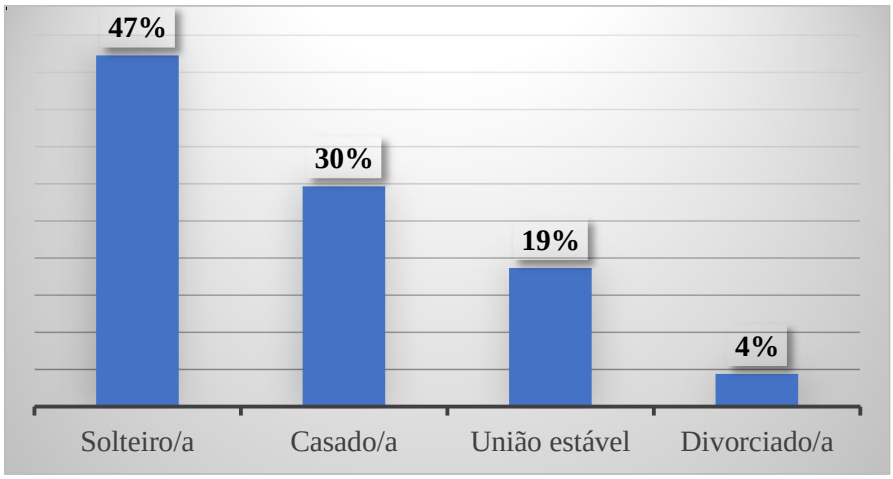
Nesse sentido, tem-se uma sala de aula composta de jovens a partir de 18 anos de idade convivendo com estudantes adultos. Formam-se, assim, turmas heterogêneas, com sujeitos de vivências e visões de mundo diversificadas. Nesse sentido,

> o jovem, estudante da EJA, pode apresentar diferenças na relação com a escola e no processo ensino-aprendizagem se comparado com um adulto, principalmente porque já se encontra inserido no mundo digital e sua história de interrupção do ensino regular é bem mais recente. O adulto, geralmente por estar fora da escola há mais tempo, pode apresentar outra forma de lidar com a educação formal (RESES & SILVA, 2017. p. 29).

Tal fato caracteriza-se como um desafio não só para os estudantes, mas também para docentes e funcionários da instituição de ensino, pois "a cultura institucional da Rede Federal de Educação, eivada de tecnicismo, academicismo e, por que não dizer, elitismo" (BARBOSA; CASTRO; PEREIRA, 2017, p. 11), não faz parte da cotidianidade do público da EJA, havendo a exigência de adequações nesse "universo", visando de fato a integração e a permanência desses sujeitos.

No que se refere ao estado civil, o gráfico a seguir indica os percentuais conforme assinalado nos questionários, em que lhes foram apresentadas as opções "solteiro/a", "união estável", "casado/a", "separado/a", "divorciado/a" e "viúvo/a".

Gráfico 5 – Estado civil dos estudantes do PROEJA/IFAP.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

O fato de um percentual considerável de estudantes, 47%, ser solteiro pode representar que estes, em muitos casos, não se fazem responsáveis pelo provimento familiar, recaindo-lhes a prerrogativa, com o apoio familiar, de optar primeiramente pelo estudo. Ainda "pode-se aferir que os estudantes que não possuem laços matrimoniais familiares tendem a ter mais condições de autonomia e tempo livre para dedicar-se aos estudos" (ALVES & ANDRADE, 2017, p. 48). Além dessa prerrogativa, eles carregam o otimismo de conseguirem um emprego

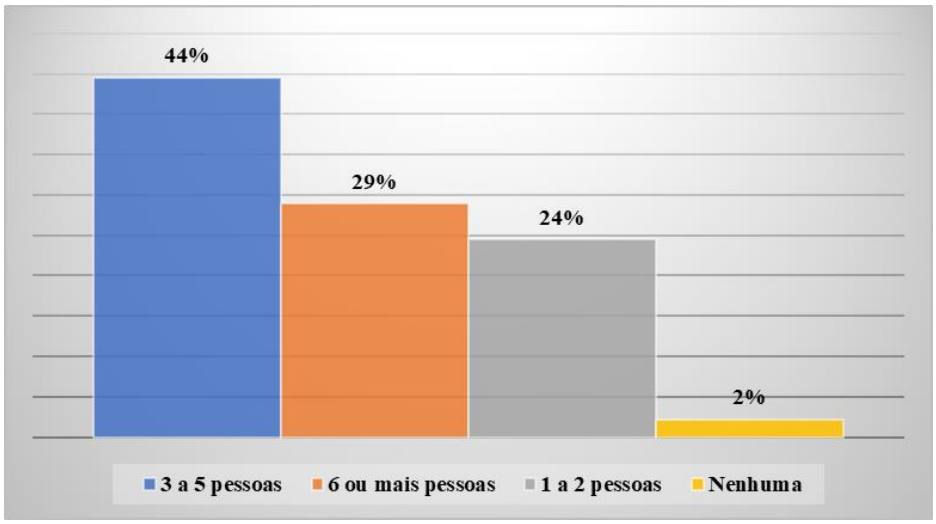
após o término do curso técnico, adaptando-se com mais facilidade aos discursos de flexibilização, empregabilidade e à crença de que sua qualificação profissional resolverá o problema do desemprego ou lhes irá propiciar uma melhor colocação no mercado de trabalho.

No caso de estudantes casados e em união estável – somando 49% – sua responsabilidade com relação ao sustento da casa, esposa, filhos, a manutenção da família como um todo, aumenta. Encara-se o estudo como uma possibilidade de dar melhores condições de vida para os seus, entretanto seu trabalho, seja ele formal ou informal, estável ou temporário, é prioridade e necessário para sua subsistência. Nesse sentido, pode-se refletir que

> entre um jovem casado e com filhos e um adulto nas mesmas condições existem poucas diferenças nas concepções sobre o desemprego; enquanto entre um jovem solteiro e dependente dos pais e um adulto chefe de família abre-se um abismo, permitindo-nos indicar duas concepções bem marcantes: os mais jovens, sobretudo os solteiros, absorvidos pelo discurso do trabalho flexível e do empreendedorismo, veem no desemprego a possibilidade de encontrar algo melhor ou de aumentar suas qualificações; e os mais velhos, buscando empregos assalariados e protegidos, procuram fugir da condição de desempregado ou dos empregos temporários (SILVA, 2017, p, 159)

Assim, o gráfico 6 explicita a quantidade de pessoas que compartilham a residência com o estudante.

Gráfico 6 – Quantidade de pessoas que moram na mesma residência que o estudante do PROEJA/IFAP.

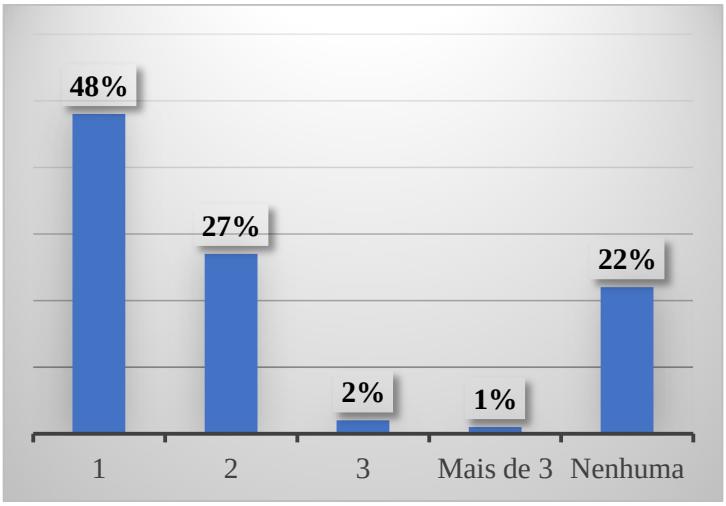


Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

Segundo dados do IBGE (2010), a média brasileira de moradores por domicílio particular ocupado é de 3,31, sendo a média regional – Norte – de 3,97 moradores por residência. Conforme explicitado no gráfico, observa-se que, na maioria dos 44% dos estudantes residem com 3 a 5 pessoas e 29% moram com seis ou mais pessoas, estando acima

da média nacional e regional, sendo que em quase na metade dos casos, apenas uma pessoa possuía salário. Assim, segue o gráfico abaixo:

Gráfico 7 – Quantidade de pessoas que possuem salário na residência.

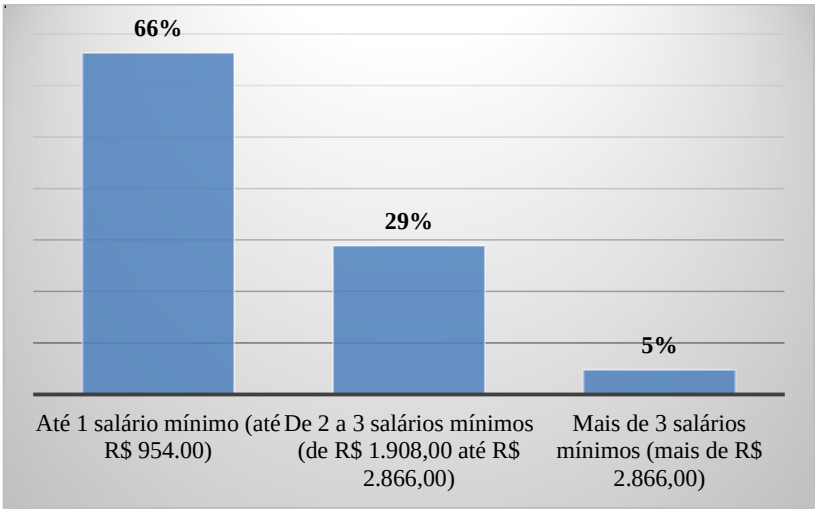


Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

Compreende-se que quanto maior for o número de pessoas morando em uma residência, provavelmente isso irá refletir na qualidade de vida desses sujeitos, os quais muitas vezes vivem em condições precárias de vida e buscam na educação uma forma de sair dessa situação, principalmente se essa educação for integrada a uma qualificação profissional.

Em relação à renda familiar, mais da metade (66%) dos estudantes declarou sobreviver com até um salário mínimo:.

Gráfico 8 – Renda média familiar.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

Muitos dos que frequentam os cursos do PROEJA sobrevivem com uma renda familiar mínima são trabalhadores que enfrentam diversas dificuldades para retornarem,

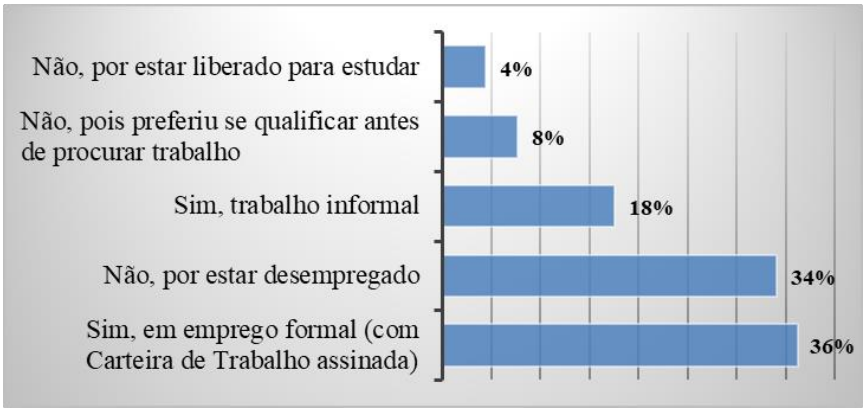
permanecerem e concluírem seu percurso formativo, principalmente pela necessidade de manter o trabalho e garantir sua subsistência. Nesse sentido, os dados revelam que este público é composto por pessoas economicamente desfavorecidas, principalmente se considerarmos que, na maioria dos casos, eles compartilham sua residência com mais de três pessoas. Dessa forma, observa-se que

> os estudantes da EJA são, em grande parte, trabalhadores e trabalhadoras que possuem uma renda familiar entre um e dois salários mínimos, o que nos faz refletir sobre as condições de acesso e permanência na escola. Muitos desses estudantes têm sua história marcada pela desistência da escola e uma "escolha" pelo trabalho para suprir as suas necessidades e de sua família (RIBEIRO JUNIOR; PAULA; XAVIER, 2017. p. 26).

Trata-se, então, de um grupo social desprovido economicamente, "um grupo despossuído de dinheiro que possui apenas a força de trabalho para vender ao que possui os meios de produção, o dinheiro, seguindo a lógica da sociedade do capital em que vivemos" (MARTINS & VITORETTE, 2017, p. 315).

Considerando a realidade desses sujeitos e sua precoce relação com o trabalho, o gráfico a seguir reflete a atual situação dos estudantes do PROEJA/IFAP – se eles trabalham ou já trabalharam durante seu percurso formativo.

Gráfico 9 – Estudantes que trabalham ou já trabalharam enquanto estudam no PROEJA/IFAP.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

Observa-se que 36% dos estudantes desempenham ou desempenharam atividades laborais formais durante seu percurso formativo, sendo que 18% trabalham informalmente. Isso representa 54% dos alunos que integram parte da população que vive em situação de risco social e são responsáveis ou contribuem para o sustento familiar, conseguindo pouco ou nenhum tempo para estudar fora da sala de aula. Reafirma-se que "esses sujeitos são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos

heterogêneos quanto a faixa etária, conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade)" (BRASIL, 2007, p. 45).

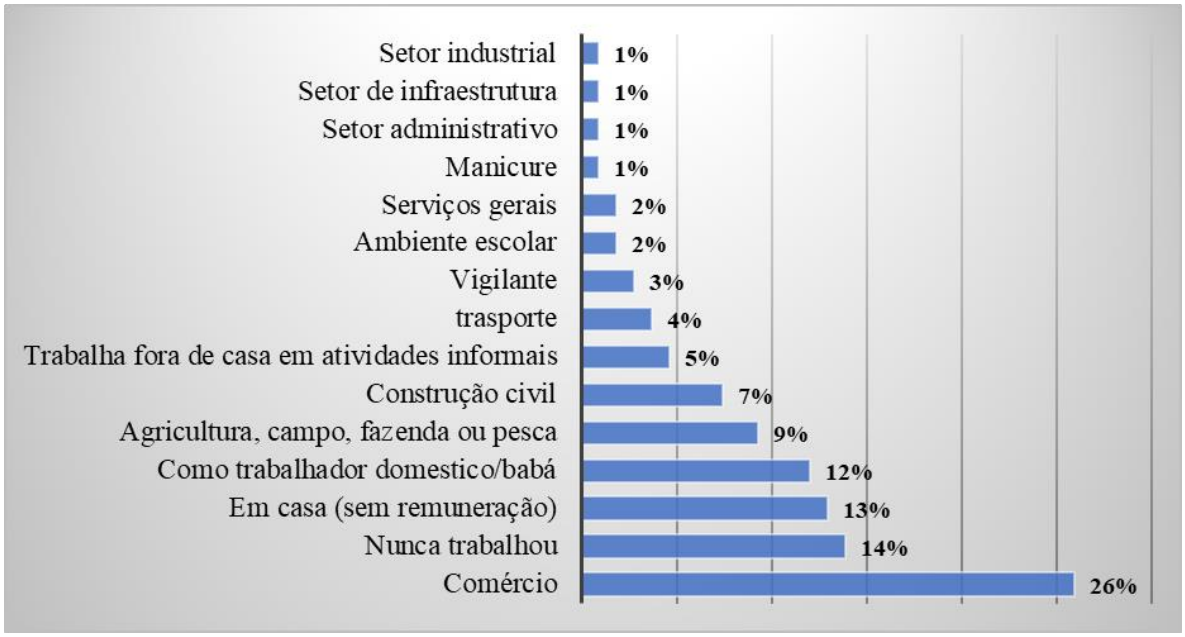
Além desses, 8% apontaram que estariam se qualificando antes de procurar trabalho e um grande quantitativo de estudantes se encontravam desempregados, 34% do total de sujeitos. Este dado merece uma atenta reflexão, pois, somados esses percentuais – esta parcela de estudantes que não estariam trabalhando – obtém-se um alto número de sujeitos desempregados que nutrem um sentimento de esperança de, por meio da qualificação profissional, conseguirem adentrar no concorrido mercado de trabalho. Dessa forma,

> entender a relação entre a política pública de trabalho e renda e as políticas para a Educação Básica e Educação Profissional direcionadas à população entre 18 e 29 anos é o marco geral para compreender porque o poder público se esforça em justificar o desemprego pela falta de qualificação dos trabalhadores (NEVES, 2013, p. 2).

Essa realidade possibilita compreender os motivos de as políticas de inclusão do público que demanda a EJA irem sempre na direção de propiciar qualificação profissional, culpando esse mesmo público pela exclusão social e subalternidade em que se encontram, devido à falta de formação. Entretanto, a aquisição dessa formação não lhe é garantia de arranjo e permanência no trabalho.

Sobre as atividades de trabalho que desenvolvem ou que já foram desenvolvidas por estes, identificou-se o que demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 10 – Atividades laborais que foram/são desenvolvidas pelos estudantes do PROEJA/IFAP.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

O gráfico anterior demonstra que, em sua maioria, os estudantes do PROEJA são trabalhadores do setor terciário da economia, o qual é voltado para a prestação de serviços, com destaque para as atividades de comércio (26%). Esses estudantes desenvolvem também trabalhos domésticos, babás, agricultores, pescadores, ambulantes, feirantes, trabalhadores da construção civil, de serviços gerais, dos setores de transporte, industrial, infraestrutura, administrativo, e desempenham suas atividades como vigilante, em ambientes escolares e como manicures. Do total de sujeitos, apenas 14% nunca trabalhou – se já o fizeram, não consideraram como atividade laboral.

Observa-se que a exigência de uma renda para seu sustento ou sustento de sua família direciona esses sujeitos, que foram expropriados material e simbolicamente no interior das relações capitalistas, para "a necessidade de inserção no mercado de trabalho, na sua maioria, na condição precarizada, na informalidade ou temporário" (COSTA & RODRIGUES, 2017, p. 146).

Em síntese, com relação à faixa etária e à condição econômica dos estudantes do PROEJA/IFAP, pode-se aferir, com base nas informações apreendidas, que o público é formado, majoritariamente, por pessoas do sexo masculino (54%), sendo que o público adulto representa a maioria dos estudantes (68%), mas que a presença de jovens se faz de forma expressiva (31%). No que se refere ao estado civil, tem-se que a maioria dos estudantes se declarou solteira (47%), seguido pelas pessoas casadas (30%) e em união estável (19%).

O número de estudantes que compartilham moradia com uma quantidade considerável de pessoas – três a cinco pessoas (44%) e seis ou mais (29%) – é elevado, o que pode implicar na qualidade de vida desses estudantes, principalmente se considerarmos que, na maioria das residências (48%), apenas uma pessoa possui salário. A maioria (66%) possui uma renda familiar de até um salário mínimo.

As turmas do PROEJA são formadas por estudantes pertencentes à classe trabalhadora, sendo que pouco mais da metade (54%) encontra-se no mercado de trabalho (formal ou informal). Atuantes principalmente do setor terciário, esse público desenvolve atividades no ramo da prestação de serviços, com destaque para a área do comércio (26%).

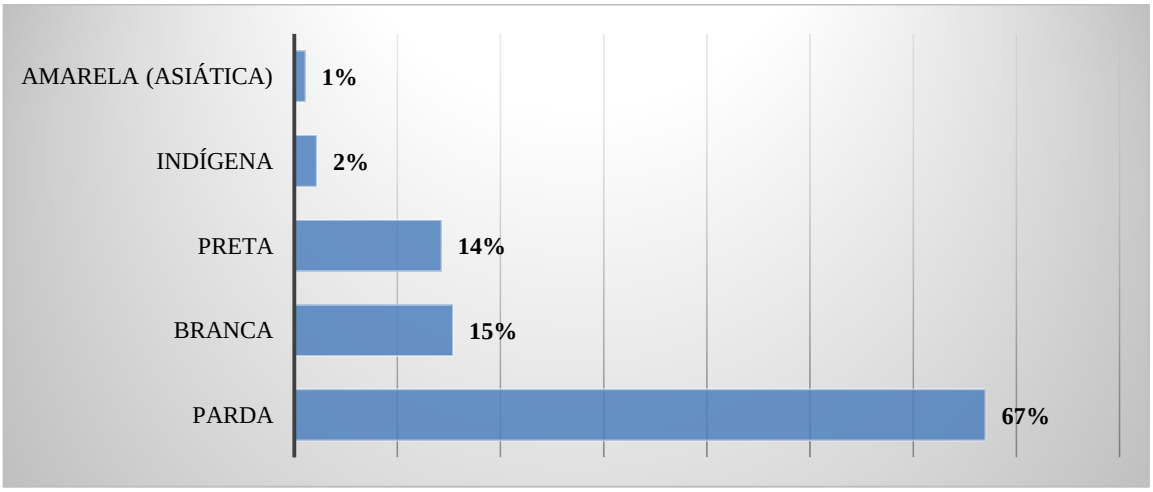
No próximo item, são apresentados os dados referentes aos aspectos étnico-raciais e culturais dos estudantes do PROEJA.

4.2.2 Aspectos étnico-raciais e culturais

Considerando a importância de se identificar os grupos raciais que predominam nas turmas do PROEJA/IFAP, solicitou-se que autodeclarassem sua cor/raça, apresentando como

opções: “branca”, “preto”, “amarela (asiática)”, “pardo” e “indígena”. Os resultados obtidos apontaram para o gráfico a seguir:

Gráfico 11 – Cor/raça de estudantes do PROEJA/IFAP.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

Nas classes em que são desenvolvidos os cursos do PROEJA, predominam sujeitos que se autodeclaram pardos, representando 67% do total. Além de pessoas brancas (15%), pretas (14%), indígenas (2%) e amarelas (asiáticas) (1%). Observa-se a presença de indivíduos pertencentes aos grupos raciais historicamente excluídos social e educacionalmente, principalmente se somarmos os percentuais de pessoas pardas, pretas e indígenas, que representará mais de 80% desse público.

Isso representa que no Brasil uma grande parte desse grupo social é impedida de concluir seu percurso educacional ou mesmo está excluída de tal trajeto desde sua infância, tendo como consequência pessoas incluídas nas estatísticas referentes ao número de pessoas analfabetas e subescolarizadas. Entram em evidência muitas formas de discriminação, tais como a racial, a social, a cultural, entre outras, contra grupos historicamente subalternizados, oprimidos e marginalizados dentro de uma sociedade que solidifica esse processo histórico de exclusão como construção ideológica, como estruturante das relações e das classes sociais. Compreende-se, conforme Gomes e Madeira (2018, p. 477), que o

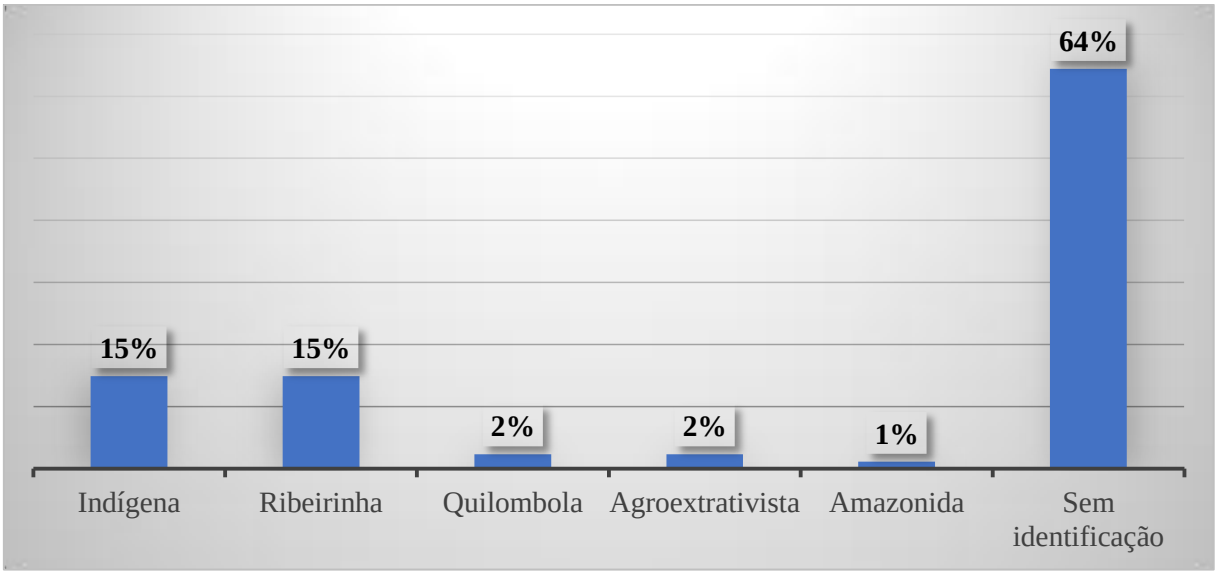
> racismo opera estruturalmente na formação social capitalista. Estrategicamente funciona como mecanismo definidor de lugares sociais. Com a atual ofensiva do conservadorismo, as antigas desigualdades advindas do período colonial [...] são reeditadas e têm resultado em profundas violações de direitos humanos, as quais dilaceram e despotencializam essas populações.

Tal evidência mostra que o PROEJA acaba por se caracterizar como espaço de oportunidade, de inserção educacional de um público de origem étnico-racial específica.

Assim, entende-se que o público desse programa foi criado historicamente devido a tantos processos de exclusão vivenciados.

Na oportunidade, os estudantes do Programa foram questionados sobre suas identidades étnico-culturais, a fim de se identificarem os grupos mais presentes no contexto amapaense. Considerando a importância desse delineamento para o desenvolvimento de um processo educacional como ação afirmativa que reconheça e valorize essas identidades, obtiveram-se as informações conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 12 – Identidade étnico/cultural dos sujeitos do PROEJA/IFAP.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

A maioria dos estudantes do PROEJA/IFAP (64%) declarou que não possui nenhuma identidade étnico/cultural. Mas observa-se a presença de indígenas (15%), ribeirinhos (15%), quilombolas (2%), agroextrativistas (2%) e 1% dos estudantes inseriu a opção amazônida. Compreende-se identidade ético-cultural conforme Kreutz (1999), como algo construído historicamente, a partir das práticas e dos movimentos sociais, envolvida diretamente com o processo de representação que pode se reconfigurar e reconstruir no tempo e no espaço ao longo das vidas dos sujeitos, não sendo, portanto, algo estático. Assim, para Kreutz (1999, p. 82-83),

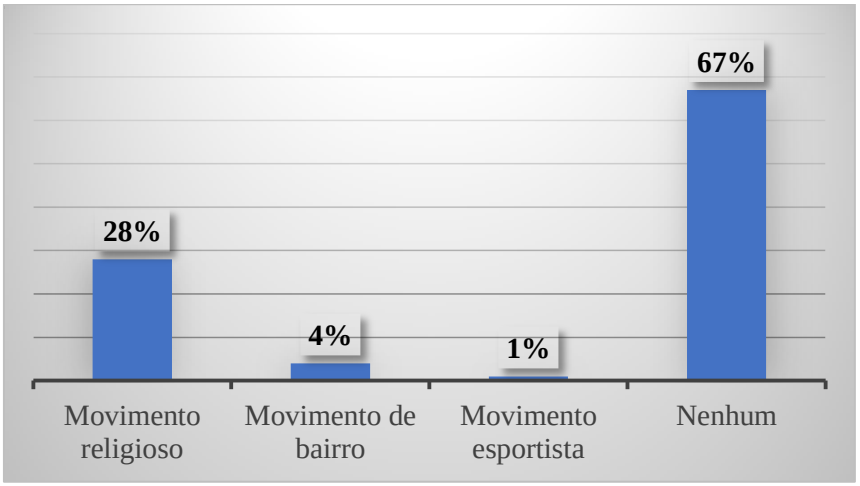
> a cultura está vinculada a vida social. Movimentos sociais, conflitos, instituições, espaço social, a linguagem e a visão de mundo dos indivíduos, tudo isso é uma expressão cultural [...]. Assim, a identidade étnico-cultural, mesmo quando aparece como marginalizada, excluída, não é uma realidade muda, simples objeto de interpretação. Ela é fonte de sentido e de construção do real. Os processos culturais são conflitivos.

O fato de a maioria dos estudantes não ter declarado possuir qualquer identidade étnica-cultural, pelo ao menos dentro das opções apresentadas, pode sugerir pouco envolvimento social desses sujeitos ou mesmo o seu não reconhecimento, devido aos padrões culturais eurocêntricos ainda valorizados socialmente, provocando a inferiorização de etnias e culturas brasileiras. Sendo necessário o desenvolvimento do processo decolonial, considerado, conforme Mota Neto (2018, p. 5) como "o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade". Esse movimento pode indicar uma luta, que se trava também no âmbito escolar, contra essa lógica estabelecida, principalmente através do envolvimento dos estudantes com movimentos de resistência.

Entretanto, a representação desses grupos em um curso técnico, ofertado por uma renomada instituição de ensino, representa um ato subversivo ante o sistema, considerando suas lutas históricas por garantia de direitos sociais.

No que toca à participação dos sujeitos estudantes do PROEJA/IFAP em movimentos sociais, considerando sua importância para o desenvolvimento de consciência de classe, sendo consideradas inclusive como práticas formativas, de resistência e luta pela garantia de direitos, foi questionado se esses estudantes se envolviam em algum movimento. Obteve-se como resultado, conforme aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 13 – Participação de estudantes do PROEJA/IFAP em movimentos sociais.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

O envolvimento dos sujeitos em movimentos, sejam eles religiosos (28%), de bairro (4%) ou esportistas (1%), podem caracterizar, nem que seja de forma mínima, a participação desses estudantes nas práticas sociais. Arroyo (2011, p. 8) destaca que "a participação dos

jovens nesses movimentos os leva a reconhecer-se como sujeitos específicos de direitos". Podendo influenciar principalmente no desenvolvimento da consciência crítica com relação a sua realidade, a participação nas práticas sociais pode possibilitar relações interpessoais, comunicativas, e interativas, podendo inclusive incentivar a retomada de seu percurso formativo formal visando sua inserção social e uma maior participação nesse processo, melhorando seu desempenho nessas atividades.

Considerando que a oferta da EJA foi/é reflexo de lutas de movimentos sociais em torno da defesa dos direitos dos grupos subalternizados à educação, a contribuição dos movimentos sociais para a conquista de espaços que ofertem a EJA merece destaque. Nesse aspecto, Arroyo (2011, p. 8) aponta ainda que as

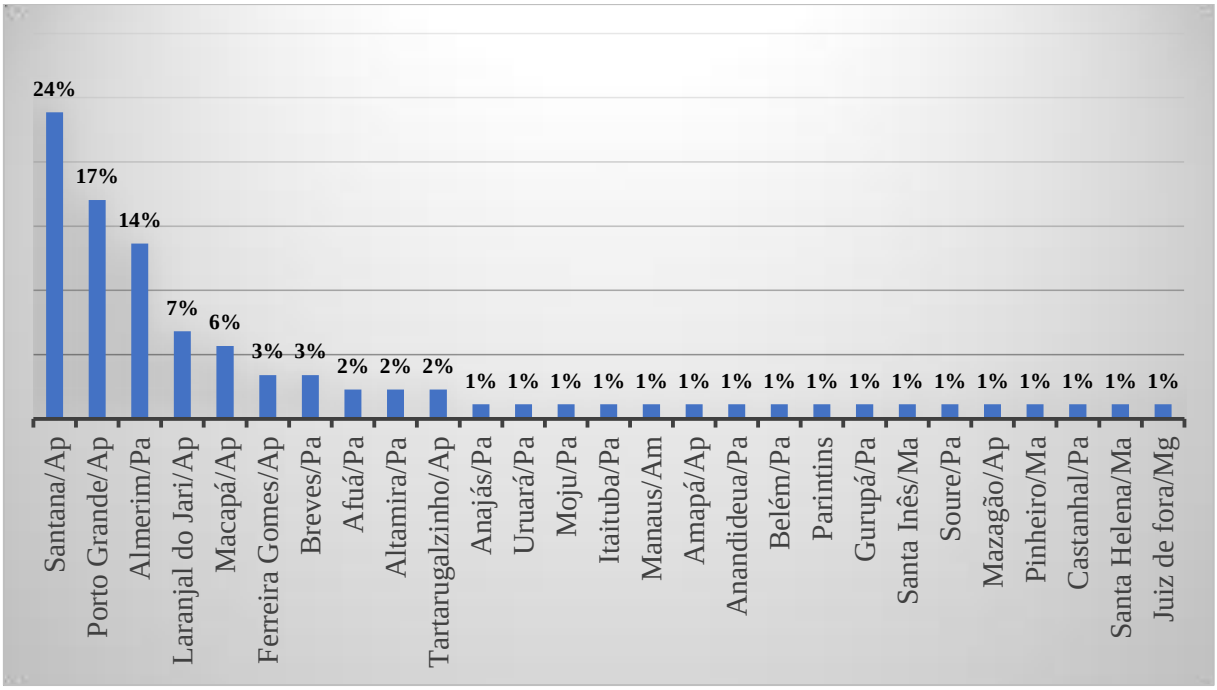
> experiências mais determinantes na história de EJA foram aquelas vinculadas aos movimentos sociais tão determinantes do avanço da legitimidade dos direitos. Esses avanços pressionam pelo reconhecimento da infância, dos portadores de necessidades, dos trabalhadores, dos jovens - adultos como coletivos de direitos e não de favores e suplências.

Entretanto, mais da metade dos sujeitos estudantes do PROEJA (66%) declarou que não participa de nenhum movimento social. Pode-se sugerir que isto decorre devido à pouca organização dos coletivos populares nos municípios amapaenses onde o Programa é ofertado.

Além disso, evidencia-se que, na maioria das vezes, o atendimento educacional a esse público se dá após pressões de movimentos sociais locais. Mas, no caso amapaense, a oferta se deu por iniciativa pública e principalmente pela obrigatoriedade da oferta pelo Decreto que instituiu o PROEJA.

A fim de identificar as origens geográficas dos sujeitos que cursam o PROEJA no IFAP, questionou-se quanto às suas naturalidades. Obteve-se como resposta o que aponta o gráfico a seguir:

Gráfico 14 – Origem geográfica dos estudantes do PROEJA/IFAP.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

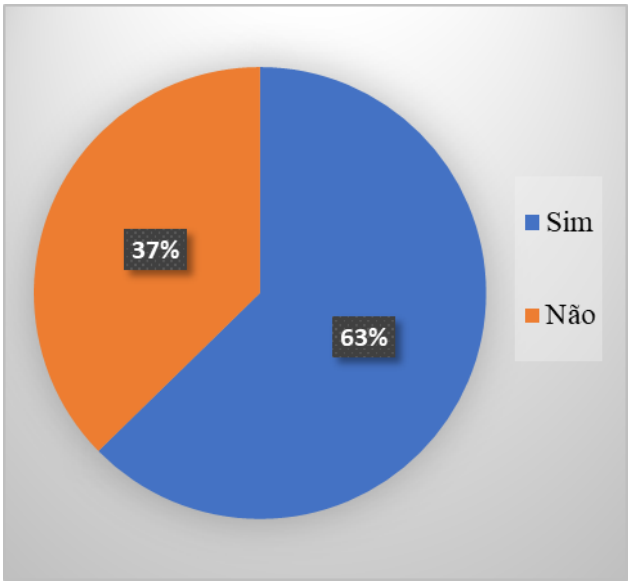
Observa-se, conforme os dados apresentados, que a incidência de estudantes vindos de outros estados é grande. Os sujeitos, em sua maioria, são amapaenses (65%). Tem-se ainda uma forte presença de estudantes vindos dos municípios interioranos de Pará (25%), Maranhão (4%) e Amazonas (3%), os quais, em sua maioria, saíram de suas unidades federativas, seus municípios de origem, principalmente em busca de emprego e em razão de dificuldades financeiras.

Trata-se de sujeitos que não conseguiram se inserir ou foram excluídos do mercado de trabalho e viram na educação uma oportunidade de serem inseridos no mesmo.

Os resultados apontam que os estudantes do PROEJA são representados principalmente pelos estudantes naturais dos municípios em que os polos do IFAP foram implementados, podendo-se aferir que a presença do Instituto e da oferta do Programa nos municípios representa uma oportunidade maior para os sujeitos locais, constituindo uma vantagem diante dos sujeitos moradores dos municípios amapaenses que não foram contemplados com um polo ou mesmo com o Programa.

Observou-se que grande parte dos sujeitos já havia realizado alguma mudança domiciliar, seja ela de um município amapaense para outro, ou mesmo de um estado para outro. Obtiveram-se as informações conforme o Gráfico 15, a seguir:

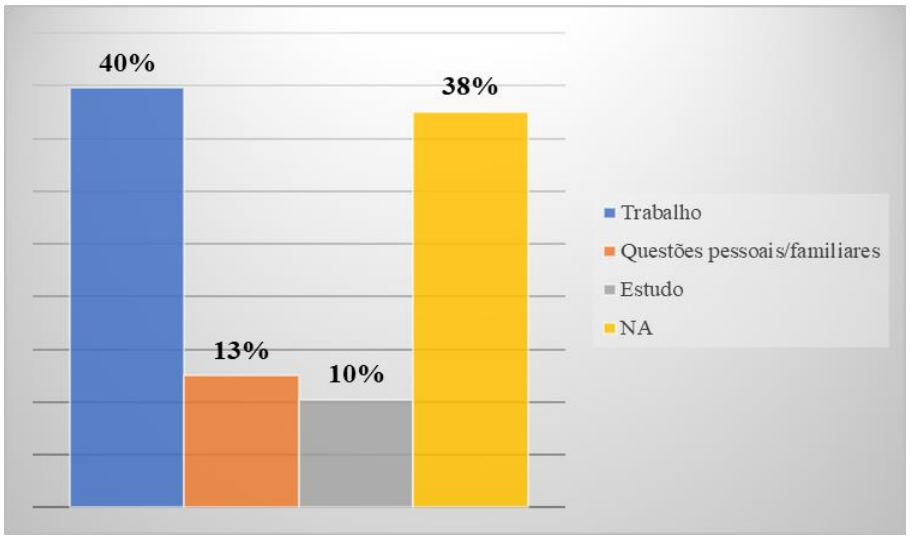
Gráfico 15 – Estudantes do PROEJA/IFAP que moraram em outros Estados/Municípios.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

Tem-se então que 63% dos estudantes já foram levados a saírem de uma localidade para outra. Assim, eles foram questionados sobre as causas que motivaram esse deslocamento. Isso mostra que, mesmo os que são amapaenses e residentes no local onde ocorrem os cursos analisados, eles já se descolocaram para outras localidades. O Gráfico 16 apresenta tais informações:

Gráfico 16 – Motivos de mudança/deslocamento de estudantes do PROEJA/IFAP.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

Os principais fatores apontados como causa da mudança foram questões referentes a trabalho (40%), como a dificuldade de arrumar emprego e a falta de recursos financeiros para sua manutenção no local de origem, seguido por razões pessoais ou familiares (13%), como

casos de doença na família, problemas pessoais, a vontade de mudar de vida, casamento ou até mesmo para ficar mais perto da família. Os elementos relativos ao estudo somaram (10%), como a falta de condições estruturais para estudar e a falta de possibilidade de dar continuidade e avançar nos estudos. Destes, 38% dos sujeitos nunca precisaram se deslocar do município/estado de origem.

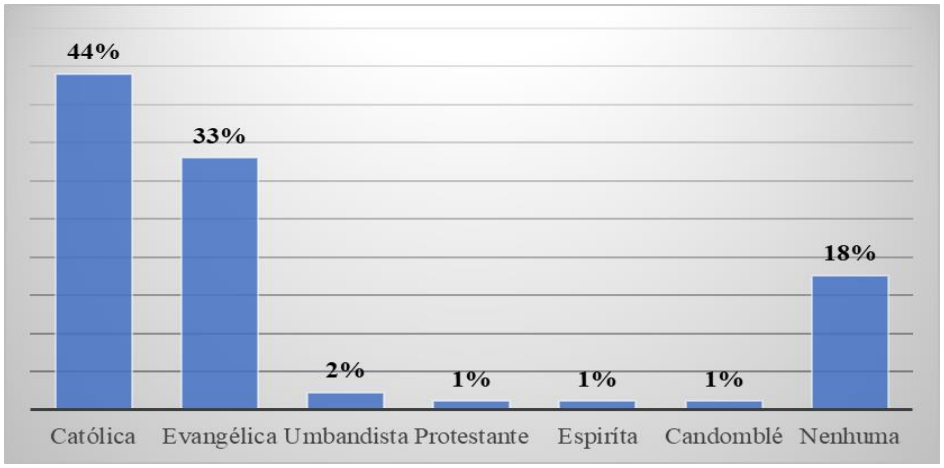
Observa-se que a vivência da maioria desses sujeitos foi marcada por obstáculos e dificuldades estruturais, inclusive de sobrevivência, o que, além de ter sido razão para a mudança domiciliar, pode ter desencadeado a interrupção de seu percurso escolar. Tem-se então que o

> adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação [...] ele é geralmente migrante que chega as grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos) ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificados, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Compreende-se então que as histórias de vida desses sujeitos encontram-se marcadas perversamente pela vulnerabilidade social. Assim, "eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos á vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito a ser jovem" (ARROYO, 2011, p. 5).

Ainda visando identificar o perfil dos estudantes, verificou-se se estes são praticantes ou se identificam com alguma religião. Assim, o gráfico abaixo sintetiza os resultados:

Gráfico 17 – Religião praticada/identidade religiosa de estudantes do PROEJA/IFAP.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

No que se refere à religião praticada ou à identidade religiosa dos estudantes do PROEJA, tem-se que a maioria se identifica ou pratica o catolicismo (44%), seguida pela religião evangélica (33%), umbanda (2%) – protestantismo, espiritismo e candomblé ficam com 1% cada de representação.

A representação religiosa no contexto do PROEJA se faz evidente, inclusive de forma plural, apesar de o catolicismo ser a religião predominante. Entende-se que a religião faz parte da vida dos estudantes, como um saber, um conhecimento de mundo carregado que não deve ser desconsiderado nas práticas educativas. Nesse caso, deve-se buscar

> Historicizar as religiões, identificar as polemicas e compreender a leitura do mundo que fazem os estudantes e problematizá-las faz parte de um processo educativo emancipatório. Esse desafio, no contexto da EJA, é sobremaneira importante para que a escolarização não se reduza a um ensino compensatório na base da suplência. Embora a legislação não se refira diretamente aos saberes religiosos, quando menciona a importância de valorizar os saberes não escolares dos estudantes jovens e adultos, entendemos que estes constituem a sua identidade a sua leitura de mundo. A religião está presente na vida e, portanto, nos saberes não escolares dos estudantes (GODINHO; VEAS, 2016, p. 94).

Evidenciar, respeitar e valorizar a religiosidade dos sujeitos no âmbito escolar pode contribuir sobremaneira para sua permanência e continuidade dos estudos, além de atender às legislações que normatizam a EJA, no tocante à consideração das características e dos saberes de mundo dos estudantes.

Em síntese, com relação aos aspectos étnicos e culturais, aponta-se que a maioria dos sujeitos presentes nas turmas do PROEJA se autodeclarou parda (67%). Os dados revelam ainda a forte presença de grupos raciais historicamente excluídos e marginalizados socialmente. No que concerne às suas identidades étnico/culturais, observa-se que há a presença de indígenas (15%), ribeirinhos (15%), agroextrativistas (2%), entretanto, a maioria dos estudantes (64%) revelou não possuir identidade étnico/cultural.

O público atendido pelo PROEJA ofertado pelo IFAP é, em sua maioria, oriundo dos municípios amapaenses (65%), com destaque para os sujeitos locais em que o polo do IFAP foi implementado. Além desses, há um considerável número de estudantes vindos do estado do Pará (25%). A maioria dos estudantes (63%) já morou em outro estado ou município, tendo seus deslocamentos motivados principalmente por motivações relacionadas ao trabalho (40%), principalmente pela falta de recursos financeiros para se manterem no local de origem.

Tem-se ainda que a maioria dos estudantes é praticante ou se identifica com o catolicismo (44%) e com a religião evangélica (33%). A maior parte daqueles que se envolvem em movimentos sociais é impulsionada pela religião (27%); outros participam de

movimentos de bairro (4%) e movimentos esportistas (1%). Entretanto, mais da metade dos sujeitos participantes da pesquisa revelou não participar qualquer movimento social.

O delineamento do perfil dos estudantes que buscam formação profissional via PROEJA na Amazônia amapaense pode representar, pois, um direcionamento à gestão local do Programa, quiçá regional e nacional, em busca da oferta de educação de fato direcionada para seus sujeitos, pensada com base no perfil daqueles que a procuram. Não se resumindo apenas à educação integrada à formação/qualificação profissional, a consideração e a compreensão da historicidade por trás de cada sujeito que teve sua trajetória escolar marcada por interrupções, suas vivencias, seu conhecimento de mundo e os processos de exclusão social a qual foram severamente submetidos são aspectos evidenciados nessa categoria da pesquisa (“perfil dos sujeitos”), que não deve ser negligenciada no fazer de uma educação que objetive realmente o desenvolvimento integral, crítico e libertador dos educandos.

4.3 EXPECTATIVAS DE JOVENS E ADULTOS EM RELAÇÃO AO PROEJA NO IFAP

Além do perfil, conhecer as expectativas dos sujeitos que buscam formação profissional no PROEJA se faz necessário no sentido de buscar atender a seus anseios e suas demandas, desenvolvendo o processo educacional em prol de seus verdadeiros sujeitos. Desse modo, o público deve ser considerado não só no contexto institucional da sala de aula, mas também no contexto macro, no processo de criação das ações governamentais e nos novos direcionamentos das diretrizes do Programa.

Assim, investigaram-se, junto aos estudantes do PROEJA amapaense, as motivações que os levaram a retomar seu percurso escolar, dessa vez buscando não só a finalização de uma etapa, o ensino médio, mas também uma formação e qualificação profissional. Evidenciam-se, assim, suas expectativas com relação ao Programa, as quais, em muitos casos, tiveram origem nas motivações iniciais.

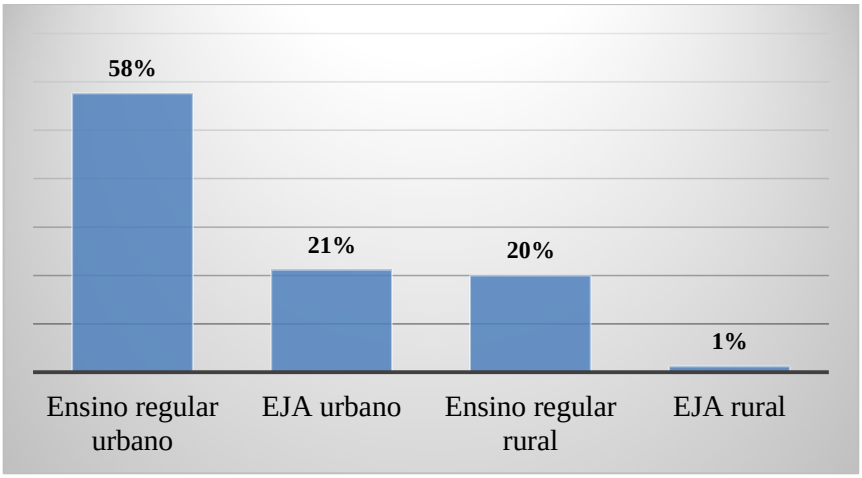
Dessa forma, explicitam-se as análises realizadas a partir dos dados apreendidos com relação às expectativas dos estudantes no que se refere à busca por conhecimento, formação profissional, renda e inserção no mercado de trabalho.

4.3.1 A busca por conhecimento

O retorno de jovens, adultos e idosos ao ambiente escolar é impulsionado por diversos fatores, dentre eles a busca pelo conhecimento formal valorizado socialmente, pelo desejo de dar prosseguimento a sua trajetória escolar ora interrompida.

Os dados explicitaram que a maioria dos sujeitos do PROEJA é oriunda de um processo de exclusão ocorrido no ensino “regular”. Tais sujeitos, não tendo mais lugar nesses espaços, recorreram à modalidade EJA.

Gráfico 18 – Modalidade e local em que estudantes do PROEJA/IFAP concluíram o ensino fundamental.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

Conforme os dados do gráfico 17 explicitam, 78% dos sujeitos que hoje estão no PROEJA iniciaram seus estudos no ensino “regular”, seja ele urbano (58%) ou rural (20%), indicando que eles passaram recentemente pelo processo de exclusão escolar. Os demais (22%) concluíram seu ensino fundamental já na modalidade de educação de jovens e adultos. Dessa forma, a EJA se apresenta como

> modalidade constituída por uma enorme fração da população excluída do acesso ao sistema educacional e/ou com trajetórias irregulares e incompletas de escolarização, pode, a rigor, ser considerada como expressão da lógica excludente do modo de organização da vida social no regime capitalista. Por conta dessa lógica, a EJA torna-se, de certo modo, o reflexo de tudo o que não deu certo na educação básica que se convencionou chamar de tipo regular (PEREIRA, 2017, p. 87).

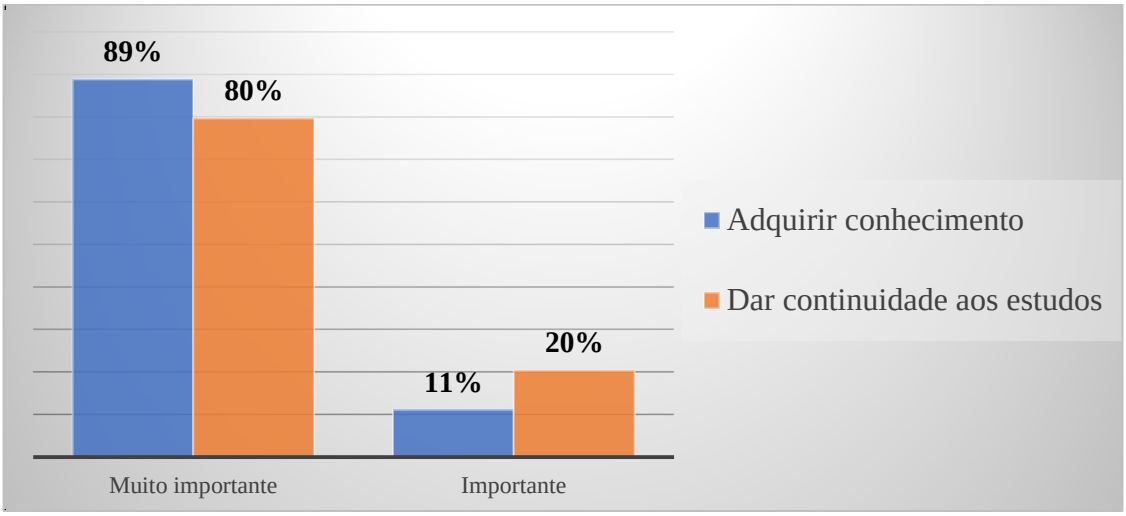
Nesse sentido, a EJA acaba por absorver sujeitos com histórico de fracassos no ensino regular, que veem hoje no PROEJA a possibilidade de continuidade dos estudos, que buscam a socialização de conhecimentos historicamente construídos, que almejam, para além de uma formação puramente técnica e unilateral, uma educação de fato integrada, que o considere enquanto ser ontológico. Uma educação politécnica que

> permita a apreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes a realização de múltiplas escolhas. Assim, considera a formação humana em todos os aspectos: físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético, político, combinando trabalho e estudo [...] além da formação integrada, o currículo precisa incorporar e dialogar com as aprendizagens e saberes construídos por estes estudantes na sua trajetória de vida. É

> preciso estabelecer vínculos com a cultura por eles elaborada e vivenciada (CORREA, CASTRO, MARTINS & TATAGIBA, 2017, p. 55).

A busca por esse conhecimento e o desejo de dar continuidade nos estudos foram apontados como fatores que impulsionaram a procura e o ingresso no PROEJA. Conforme os dados explicitados – em que foi solicitado que os sujeitos apontassem o grau de importância das motivações, sendo as opções a serem assinaladas: "muito importante", "importante", "pouco importante" e "nenhuma importância" – temos um retrato revelado pelo gráfico a seguir:

Gráfico 19 – Motivação para buscar o PROEJA: conhecimento e continuidade de estudos.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

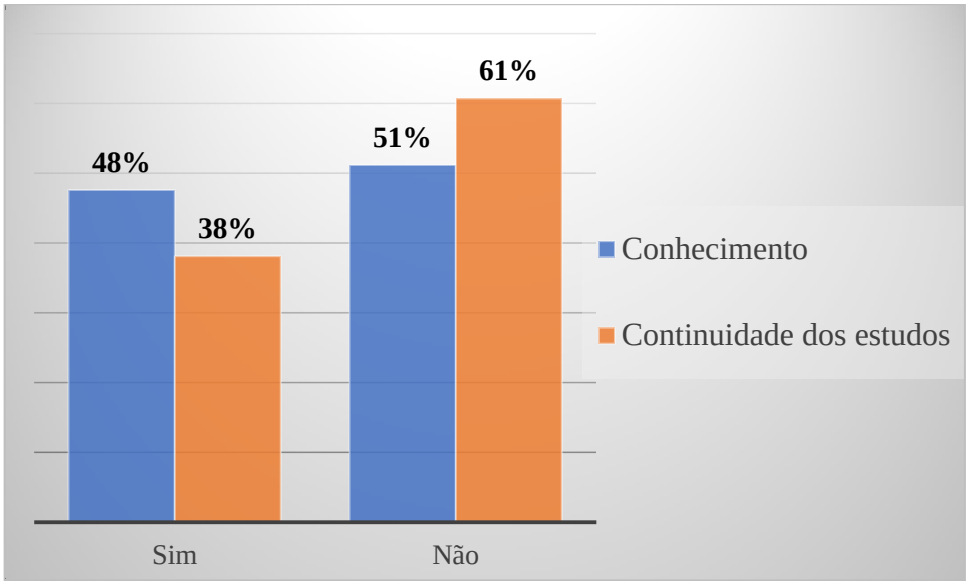
O gráfico acima aponta que os estudantes consideraram a busca pelo conhecimento e a continuidade dos estudos como molas propulsoras na tomada de decisão para ingressarem no PROEJA. Para 89% dos estudantes, o fator conhecimento foi "muito importante"; já para 11%, esse fator foi considerado "importante". No que se refere à continuidade dos estudos, observa-se que ele foi considerado "muito importante" para 80% dos sujeitos, e "importante" para 20%.

A chegada do IFAP aos municípios amapaenses onde o PROEJA foi implementado representou a possibilidade de dar continuidade aos estudos e de suprir uma lacuna na vida desses jovens, adultos e idosos que, por um período de suas vidas, foram privados de seu direito básico à educação. Tais elementos que foram motivações para o retorno à instituição de ensino, acabam se tornando expectativas criadas pelos alunos, os quais, ao adentrarem nesse espaço, esperam que seus anseios sejam atendidos.

A fim de identificar se as expectativas desses sujeitos, que ao adentrarem no PROEJA/IFAP ansiavam por conhecimento, assim como nutriam o desejo dar continuidade

aos seus estudos, solicitou-se no instrumento de pesquisa que eles assinalassem as opções referentes às expectativas que eram atendidas pela instituição de ensino. Dentre as opções apresentadas, estavam “conhecimento” e “continuidade aos estudos”. Assim, o Gráfico 20 representa o percentual de sujeitos que têm tais expectativas atendidas:

Gráfico 20 – Atendimento da expectativa: conhecimento e continuidade de estudos.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

Os dados apontam que 48% dos estudantes apontaram que sua expectativa relacionada à aquisição de conhecimentos vem sendo atendida pela instituição, enquanto 51% não assinalaram a assertiva. No que se refere à continuidade dos estudos, 38% dos estudantes indicaram que tal expectativa é atendida pelo IFAP, enquanto mais da metade dos estudantes (61%) indicaram que não.

O desejo de continuar os estudos e o anseio por conhecimento que levam jovens, adultos e idosos aos bancos escolares novamente caracterizam-se como expectativas que merecem ser atendidas pela instituição de ensino. Sua concretização serve de estímulo para que uma nova interrupção escolar não ocorra.

Além do que foi apontado nesse tópico, aspectos relacionados a questões econômicas também foram apontados como motivações/expectativas para cursar o PROEJA. As análises com relação a este aspecto serão abordados a seguir.

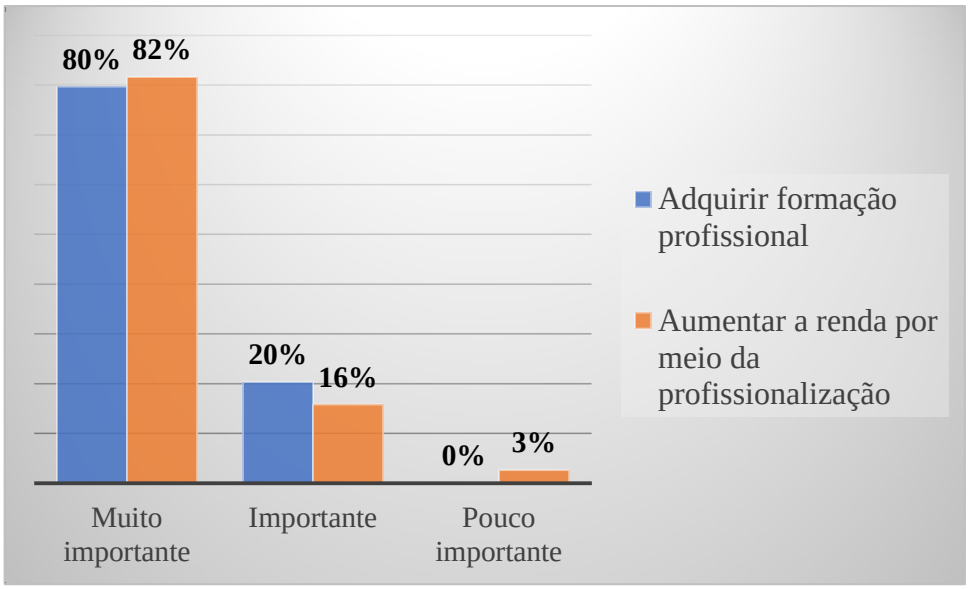
4.3.2 Questões econômicas: formação profissional e melhoria de renda

Considerar a realidade e a trajetória do público atendido pelo PROEJA/IFAP, no desenvolvimento das análises, é fundamental. É sabido que esse público tem suas vidas marcadas por obstáculos, percalços e muitas dificuldades financeiras advindas das condições em que foram alocados socialmente. Em geral, esse público concebe a educação como uma forma de se inserir socialmente, sendo a formação profissional uma maneira de aumentar sua renda, devido à sua qualificação. Assim, a

> baixa renda e as incertezas relacionadas à permanência no trabalho geram, em muitos, uma expectativa de que a formação escolar pode-lhes garantir melhores condições de trabalho e de vida. De fato, muitos são os aspectos motivadores para o retorno à escola, destacamos uma característica de nossa cultura que valoriza o saber sistematizado e formal, e que confere ao sujeito escolarizado possibilidades de um lugar social diferenciado (RIBEIRO JUNIOR; PAULA & XAVIER, 2017. p. 34).

Nesse sentido, observou-se na pesquisa que muitos enxergam o Programa como uma forma de mudar de vida e sair da condição de marginalidade e exclusão social em que se encontram. Dessa forma, as motivações *formação profissional* e *possibilidade de aumentar de renda* foram apresentadas no instrumento de pesquisa para que os estudantes assinalassem as opções, conforme o grau de influência desses elementos para buscar e ingressar no PROEJA, marcando se esta foi considerada: "muito importante", "importante", "pouco importante" ou "nenhuma importância". Obteve-se como resultado que:

Gráfico 21 – Motivação para buscar o PROEJA: formação profissional e renda.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

De acordo com os dados do gráfico 21, adquirir formação profissional e aumentar a renda por meio dessa profissionalização caracterizaram-se como fatores que impulsionaram o ingresso no PROEJA/IFAP. No processo de tomada de decisão, a aquisição de formação profissional foi considerada “muito importante” por 80% dos estudantes e “importante” por 20%. No que se refere à motivação em detrimento do aumento da renda por meio da profissionalização, 82% consideraram a renda como um fator “muito importante”, 16% como “importante” e 3%, “pouco importante”.

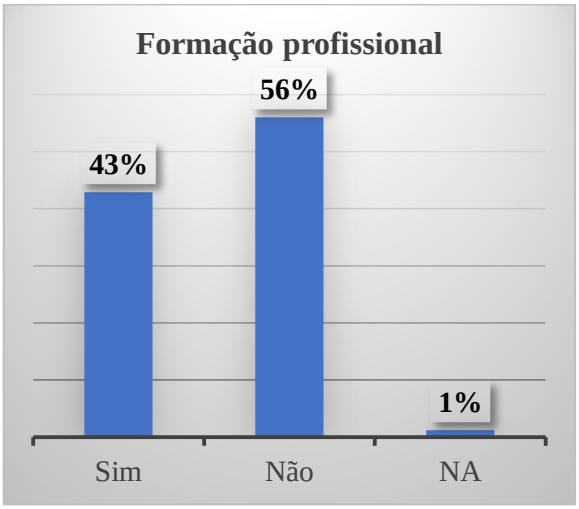
O discurso ideológico que é imposto historicamente aos sujeitos da EJA os faz crer que a culpa de se encontrarem em situação de exclusão social, do mercado de trabalho, é deles mesmo. Dessa forma, isso faz com que eles ingressem no PROEJA em busca de aceitação e valorização profissional no contexto capitalista. A exigência pessoal de qualificação constante é engendrada dentro da perversa lógica que ficou conhecida como “empregabilidade”. Assim,

> a empregabilidade tenta legitimar a produção destrutiva pela responsabilização do indivíduo por tornar-se empregável, adquirindo um pacote de competências, novos saberes e credenciais que o habilitem a disputar uma vaga no mercado de trabalho cada vez mais restrito no bojo da “produção enxuta” e da exacerbação do controle e da manipulação do elemento subjetivo do trabalho (NEVES, 2013, p. 62).

Esse discurso reforça, não ingenuamente nos sujeitos, que a possibilidade de conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho se tornaria real, tendo por consequência o aumento de sua renda individual ou familiar. Entretanto, o problema social do desemprego vai muito além da qualificação, mas perpassa a competitividade que estrutura o sistema capitalista, que, por sua vez, se aproveita da necessidade desses sujeitos para explorar sua força de trabalho, sua mão de obra barata em postos de empregos precários que, muitas vezes, não garantem o mínimo de direitos humanos, quiçá trabalhistas.

Considerando a formação profissional como uma das motivações que impulsionaram o ingresso no PROEJA, buscou-se elucidar se as expectativas dos estudantes com relação à aquisição de formação profissional vinham sendo atendida pela instituição de ensino, o IFAP. Solicitou-se no instrumento de pesquisa que eles assinalassem as opções referentes às expectativas que eram atendidas pela instituição; dentre as assertivas, a opção “formação profissional” foi inserida, sendo assinalada conforme explicitado no gráfico abaixo:

Gráfico 22 – Atendimento da expectativa: formação profissional.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

No que se refere ao atendimento da expectativa de aquisição de formação profissional, 43% dos estudantes do PROEJA sinalizaram que esta vem sendo atendida, enquanto 56% não fizeram tal apontamento. Esse dado aponta para uma reflexão em torno dessa expectativa, que foi considerada atendida por menos da metade dos sujeitos da pesquisa, haja vista que "esse Programa foi criado com o intuito de promover uma educação que integrasse a formação geral à profissional para os trabalhadores que precisavam concluir o ensino médio e, ao mesmo tempo, qualificar-se para o trabalho" (JORGE E SILVA, 2018, p. 58). Ou seja, o PROEJA objetiva justamente a oferta desta formação profissional integrada com a educação básica.

O dado explicitado aponta para possíveis lacunas no processo formativo de mais de 50% desses sujeitos que não assinalaram a assertiva sobre o atendimento de uma das principais expectativas de jovens e adultos ao adentrarem o PROEJA, a formação profissional.

Em relação ao atendimento da expectativa de melhoria de renda por meio da profissionalização, não foi possível a apreensão de tal dado, considerando que os estudantes ainda estão no meio do curso ou finalizando seu percurso formativo, mas ainda não desenvolvem atividades profissionais na área de formação.

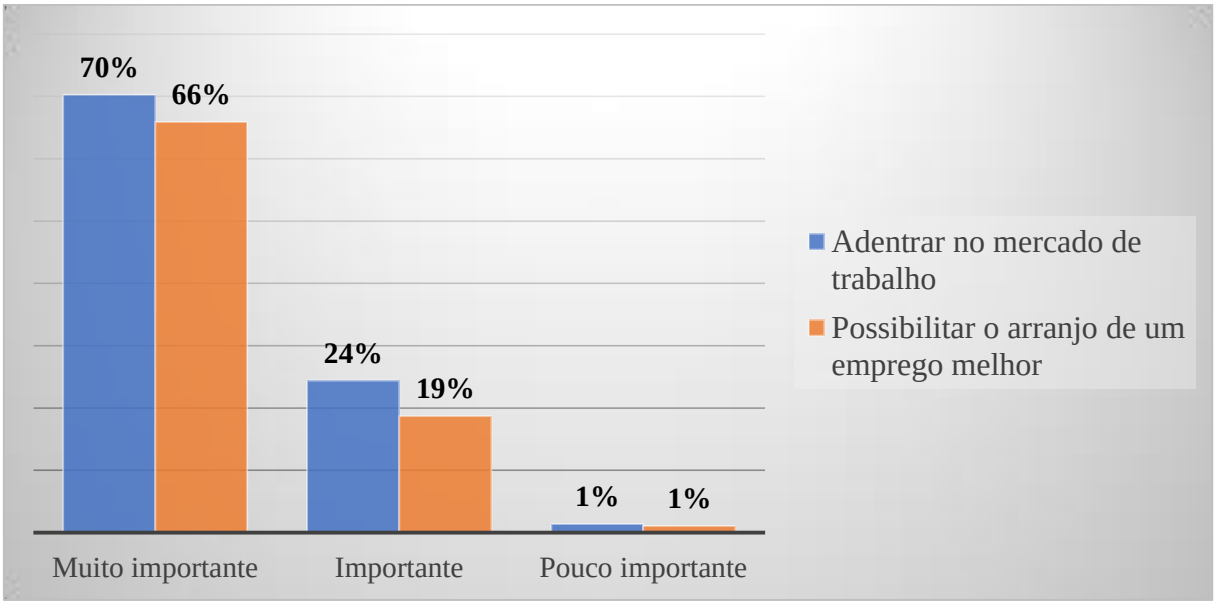
Assim, considerando que a formação profissional e a perspectiva de aumentar a renda por meio da profissionalização são elementos ligados à inserção dos estudantes no mercado de trabalho, o próximo sub-tópico apresenta inferências sobre a relação dessa perspectiva com o ingresso daqueles estudantes no PROEJA.

4.3.3. A inserção no mercado de trabalho

A maioria dos sujeitos que buscam a formação profissional no PROEJA ofertado pelo IFAP almeja adentrar o tão concorrido mercado de trabalho. Para isso, eles buscam a qualificação visando a inserção naquela área. Para os estudantes, "a formação técnica tem uma importância fundamental para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho, principalmente para aqueles que buscam melhores ganhos salariais" (RIBEIRO JUNIOR; PAULA; XAVIER, 2017, p. 42)

Assim, para identificar o grau de importância do fator "inserção no mercado de trabalho" ou "arranjo de melhor emprego" como motivação dos estudantes para adentrarem no PROEJA, foi solicitado eles que assinalassem a questão de acordo com a sua relevância.

Gráfico 23 – Motivo para buscar o PROEJA: adentrar no mercado de trabalho e arranjar melhor emprego.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

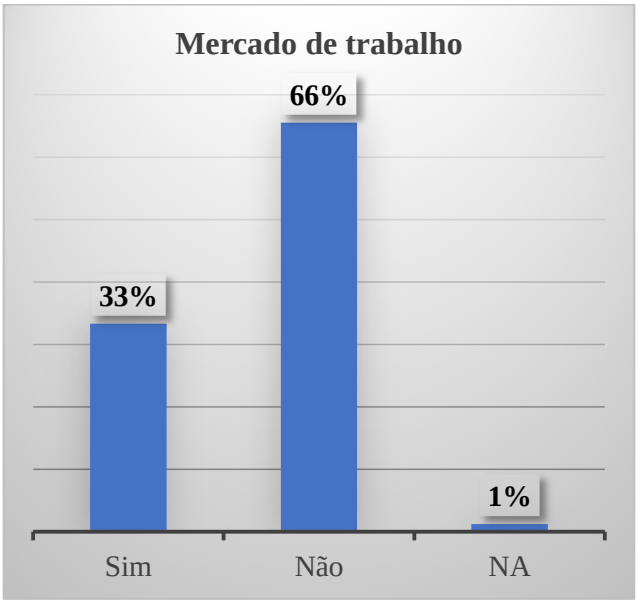
De acordo com os dados apresentados no gráfico 23, observa-se que esses fatores foram importantes para os estudantes na decisão de ingressar no curso. Desse modo, a inserção no mercado de trabalho considerada "muito importante" por 70% dos estudantes e "importante" por 24%. Já o arranjo de um emprego melhor foi considerado "muito importante" para 66% dos sujeitos e "importante" por 19%.

Evidenciam-se as motivações relacionadas à inclusão no mercado de trabalho por meio da educação, vinculando esta à possibilidade de inclusão naquele mundo. Essa

associação entre educação e aumento de oportunidades está vinculada às experiências de vida dos sujeitos, que retornam à escola "via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural" (BRASIL, 2008, p. 11).

Ao adentrar o curso, a motivação inicial relacionada ao mercado de trabalho torna-se também uma expectativa. Assim, buscando explicitar se a formação que estava em processo de aquisição estava propiciando um novo horizonte com relação ao mercado de trabalho, solicitou-se no instrumento de pesquisa que os estudantes assinalassem as opções referentes às expectativas que eram atendidas pela instituição. Dentre as assertivas, a opção "mercado de trabalho" foi inserida, sendo assinalada conforme explicitado no gráfico a seguir:

Gráfico 24 – Atendimento da expectativa: mercado de trabalho.



Fonte: Elaboração da pesquisa/2019.

De acordo com o gráfico apresentado, observa-se que apenas 33% sinalizou o atendimento de suas expectativas relacionadas ao mercado de trabalho, o que inclui tanto sua inserção como o arranjo de um melhor emprego. Enquanto 6% não assinalou a opção.

Sugere-se que o fato de o curso ainda se encontrar em andamento contribuiu para que um quantitativo alto de sujeitos ainda não tivesse como "atendidas" suas expectativas relacionadas ao trabalho. Compreende-se o que um trabalho e a perspectiva de recebimento de uma renda representam significativamente para esse público, podendo ser considerado um dos principais fatores que contribui e incentiva sua permanência no ambiente escolar.

Tem-se então a explicitação, a análise e o estudo do perfil e das expectativas de estudantes do PROEJA amapaense. Algumas características com relação ao público se apresentam como comuns, principalmente por suas trajetórias marcadas pela exclusão social e pela necessidade de trabalhar para sobreviver em detrimento da formação escolar. Nesse aspecto,

> a EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como aça/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, p. 11).

Assim, após as análises realizadas, pode-se desvelar a realidade dos sujeitos que buscam qualificação profissional no PROEJA ofertado pelo IFAP. Explicitando não só perfis e as expectativas de um grupo popular, mas as características e as especificidades decorrentes de suas vivencias, fatores que possibilitam compreender apenas uma parte do difícil caminho percorrido por esse público do PROEJA.

Dessa forma, com base nos dados obtidos via questionário, pode-se aferir que as motivações que levaram jovens, adultos e idosos a ingressarem no PROEJA estão relacionadas, sobretudo, à tentativa de superação da condição de exclusão de todas as formas, onde se destaca a falta de uma certificação escolar formal. Nesse sentido, foram considerados fatores "muito importantes" para o retorno à instituição escolar: o anseio por conhecimento (89%), pela continuidade dos estudos (80%), a aquisição de formação profissional (80%), o aumento da renda por meio da profissionalização (82%), a inserção no mercado de trabalho (70%) e o arranjo de um melhor emprego (66%).

Quanto ao atendimento das expectativas dos sujeitos, por parte da instituição de ensino, 48% dos sujeitos apontaram que suas expectativas relacionadas ao conhecimento são atendidas, 38% indicaram atendimento da expectativa quanto à continuidade de estudos, 43 % assinalaram ter suas expectativas relacionadas à formação profissional atendida e 33% indicaram ter suas expectativas relacionadas à possibilidade de inserção no mercado de trabalho atendidas até o momento do curso.

Considera-se que o levantamento e a análise das motivações e das expectativas dos sujeitos que buscam formação profissional via PROEJA no Amapá contribuem para o conhecimento dos anseios, dos interesses e, sobretudo, das necessidades desse público. Tais aspectos não podem ser desconsiderados no delineamento de políticas, ações e gestão do Programa, inclusive podendo contribuir para o direcionamento no desenvolvimento de

políticas de permanência para o PROEJA, no âmbito institucional, haja vista a importância de atendimento das demandas do público da modalidade como incentivo para continuação no curso.

O perfil e as expectativas dos estudantes do PROEJA/IFAP, apresentados nesta seção como resultados do estudo realizado, contribuem sobremaneira para o conhecimento científico com relação ao atual público presente no Programa no Estado do Amapá. Além disso, trata-se do delineamento do perfil e das expectativas dos estudantes da EJA da Amazônia amapaense, que buscaram inserção educacional, via IFAP, como meio para adquirir de forma integrada uma qualificação/formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse pela área em que este estudo foi realizado emergiu ainda na graduação, onde algumas experiências oportunizaram o contato com as turmas de EJA, e as leituras realizadas na área aguçaram um olhar atencioso e crítico com relação a essa modalidade. A necessidade e a urgência dessas pessoas por dignas condições de vida levavam-nas à escola novamente, pois ali elas vislumbravam uma oportunidade de serem inseridos socialmente.

Observou-se que esse anseio, acompanhado pela luta diária na tentativa de garantir seu direito básico à vida, se atrelou à busca por uma educação formal, por conhecimentos que lhes possibilitassem um trabalho "bom" como forma de garantir seu sustento. Tal oportunidade foi oferecida, não ingenuamente, pelo Estado através de Programas e Projetos que desenvolvessem, além da educação geral, uma qualificação profissional. Tais ações podem ser claramente caracterizadas como compensatórias e assistencialistas, enquanto políticas de governos que não têm sua continuidade garantida por serem instituídas através de Decretos.

Sabe-se que no Brasil o direito à educação emerge como uma questão ampla e complexa, pois há um longo caminho entre as prescrições legais e a efetivação da educação, sobretudo no que se refere ao direito de jovens, adultos e idosos, considerando a garantia de acesso e permanência nos espaços escolares. A oferta de educação para esse público se deu, principalmente, a partir de pressões realizadas historicamente por movimentos sociais e educacionais na tentativa de garantir para grupos populares não só o direito básico a uma educação, mas que esta, ao invés de atender às demandas mercadológicas, se fizesse popular e atendendo aos anseios próprios dos seus sujeitos.

A perspectiva da educação popular emerge no Brasil à luz do pensamento educacional freireano, propondo a superação dos métodos tradicionais de ensino não só para a EJA. Dessa forma, a

> educação popular, em face deste discurso pedagógico tradicional, opera um conjunto de rupturas: a) no plano epistemológico, rejeita as dicotomias saber erudito e saber popular, teoria e prática, razão e experiência; b) no plano político, busca desatrelar o processo pedagógico dos interesses do mercado e da reprodução da exclusão social; c) no plano pedagógico, subverte as metodologias passivas, decorativas e autoritárias, estimulando a participação dos alunos e a consideração de seus saberes prévios, além de reconhecer diversos ambientes sociais de aprendizagem, para além da escola (MOTA NETO, 2017, p. 4).

No contexto brasileiro, o PROEJA se apresentou como uma dimensão das políticas educacionais voltadas para jovens, adultos e idosos que não concluíram seu percurso escolar na idade convencionada pelo sistema educacional, integrando a educação básica à educação profissional a ser ofertada não só, mas obrigatoriamente, pelos renomados Institutos Federais

de Educação, Ciência e Tecnologia. Tais instituições historicamente se apresentaram com um caráter elitista, no qual a classe popular trabalhadora só adentrou por força de um decreto, mas mesmo assim ela ainda sofre com o despreparo da instituição para o recebimento de um público que não está acostumado com a cultura academicista da instituição, sendo por isso marginalizado também dentro da própria instituição.

Para o alcance dos objetivos propostos, as demarcações político-educacionais evidenciadas possibilitaram a compreensão do contexto no qual o PROEJA foi implementado, assim como as análises relacionadas ao papel do Estado na implantação de políticas educacionais voltadas para pessoas jovens e adultas, dentro da esfera capitalista. Compreendendo o cenário em que houve uma "pulverização" de projetos e programas voltados para alfabetização, educação geral e formação profissional desse grupo social, explicita-se o quanto as ideologias capitalistas/neoliberais influenciaram e continuam influenciando nos rumos da sociedade, bem como orientam negativamente a implementação das políticas públicas, ao passo em que elas direcionam o atendimento das demandas do mercado e das classes dominantes.

Ao realizar uma breve contextualização histórica referente à atuação federal na oferta de educação/formação/qualificação profissional, mais especificamente com relação às Instituições Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF's), observa-se que estas se constituíram e se fortaleceram, ao longo dos anos, como referência nacional no que toca à formação técnica profissional.

As análises realizadas em torno do processo de implantação da Rede Federal no Amapá e a expansão do Instituto Federal do Amapá (IFAP) possibilita aferir que a área de atuação do Instituto é limitada, atendendo de fato apenas quatro municípios com uma estrutura de *campus*, sendo eles: a capital do Estado do Amapá (Macapá), Laranjal do Jari ficando com a segunda maior atuação do Instituto no que diz respeito ao atendimento e oferta de cursos, seguido por Santana e Porto Grande. O *Campus* Avançado de Oiapoque atende apenas o público para cursos na forma subsequente, ao passo que o Centro de Referência de Pedra Branca do Amapari, apenas cursos na modalidade EaD. Restam ainda 10 (dez) dos 16 (dezesseis) municípios do Estado sem atendimento.

Durante as análises dos documentos oficiais do IFAP, nota-se que pouco se evidenciam as características do público a ser atendido pelo Programa no Estado. Não se percebem diálogos com teóricos que discutem a educação de jovens e adultos na contemporaneidade, tampouco sobre sua integração com a formação profissional. Não há elucidação de questões específicas do público da EJA, de modo geral ou específico/local.

Inclusive, os sujeitos encontram-se negligenciados nos planos de seus próprios cursos, considerando que pouco esses sujeitos são citados no decorrer do desses Planos de Curso, pois não se apresentam dados educacionais que justifiquem a oferta e a escolha dos cursos. Isso evidencia que pouco ou nada se conhece sobre o público a ser atendido pelo PROEJA nos municípios.

Nesse sentido, tais embasamentos se desdobraram em suporte teórico, político e epistemológico para a explicitação dos resultados da pesquisa. O delineamento do perfil e as expectativas dos estudantes do PROEJA contribuem sobremaneira para o conhecimento científico com relação ao atual público presente no Programa no Estado do Amapá. Além disso, trata-se do delineamento do perfil e das expectativas dos estudantes da EJA da Amazônia amapaense, que buscaram inserção educacional, via IFAP, como meio para adquirir, de forma integrada, uma qualificação/formação profissional.

Assim, com relação ao Perfil dos educandos do PROEJA no IFAP, pode-se aferir que o público é formado, em sua maioria, por pessoas do sexo masculino (54%), sendo que o público adulto representa maioria dos estudantes (68%), mas que a presença de jovens se faz de forma expressiva (31%). No que se refere ao estado civil, tem-se que a maioria dos estudantes se declarou solteira (47%), seguido pelas pessoas casadas (30%) e em união estável (19%).

O número de estudantes que compartilham moradia com uma quantidade considerável de pessoas – três a quatro pessoas (44%) e seis ou mais (29%) – é elevado, o que pode implicar na qualidade de vida desses, principalmente se considerarmos que, na maioria das residências (48%), apenas uma pessoa possui salário. A maioria (66%) possui uma renda familiar de até um salário mínimo.

As turmas do PROEJA são formadas, majoritariamente, por estudantes que trabalham enquanto estudam (54%). São trabalhadores principalmente do setor terciário, desenvolvendo atividades no ramo da prestação de serviços, principalmente na área do comércio (26%).

Referente aos aspectos étnicos e culturais, aponta-se que a maioria dos sujeitos presentes nas turmas do PROEJA se autodeclarou parda (67%). Os dados revelam ainda a presença de grupos raciais historicamente excluídos e marginalizados socialmente. No que toca às suas identidades étnico/culturais, observa-se que há presença de indígenas (15%), ribeirinhos (15%), agroextrativistas (2%); entretanto, a maioria dos estudantes (64%) revelou não possuir identidade étnico/cultural.

O público atendido pelo PROEJA ofertado pelo IFAP é, em sua maioria, oriundo dos municípios amapaenses (65%), com destaque para os sujeitos locais em que o polo do IFAP

foi implementado. Além desses, há um considerável número de estudantes vindos do estado do Pará (25%). A maioria dos estudantes (63%) já morou em outro estado ou município, tendo seus deslocamentos motivados principalmente pela busca de emprego (39%), principalmente pela falta de recursos financeiros para se manterem no local de origem.

Tem-se ainda que a maioria dos estudantes é praticante ou se identifica com o catolicismo (44%) e com a religião evangélica (33%). A maior parte daqueles que se envolvem em movimentos sociais é impulsionada pela religião (27%); outros participam de movimentos de bairro (4%) e movimentos esportistas (1%). Entretanto, mais da metade dos sujeitos participantes da pesquisa revelou não participar de qualquer movimento social.

O delineamento do perfil dos estudantes que buscam formação profissional via PROEJA na Amazônia amapaense pode representar um direcionamento à gestão local do Programa, quiçá regional e nacional, em busca da oferta de educação de fato direcionada para seus sujeitos, pensada com base no perfil daqueles que a procuram. Não se resumindo apenas à educação integrada à formação/qualificação profissional, a consideração e a compreensão da historicidade por trás de cada sujeito que teve sua trajetória escolar marcada por interrupções, suas vivencias, seu conhecimento de mundo e os processos de exclusão social a que foram severamente submetidos, são aspectos evidenciados na categoria da pesquisa "perfil dos sujeitos", que não devem ser deixado de lado no fazer de uma educação que objetive realmente o desenvolvimento integral, crítico e libertador dos educandos.

Além do perfil, evidenciaram-se as motivações que levaram os sujeitos a buscarem o PROEJA e as suas expectativas anteriores ao ingresso no Programa ou mesmo adquiridas após sua entrada. Tem-se então que, com base nos dados obtidos via questionário, pode-se aferir que as motivações que levaram jovens, adultos e idosos a ingressarem no PROEJA estão relacionadas, sobretudo, à tentativa de superação da condição de exclusão sofrida de muitas formas, marcada pela falta de uma certificação escolar formal. Nesse sentido, foram considerados fatores "muito importantes" para o retorno à instituição escolar: o anseio por conhecimento (89%), pela continuidade dos estudos (80%), a aquisição de formação profissional (80%), o aumento da renda por meio da profissionalização (82%), a inserção no mercado de trabalho (70%) e o arranjo de um melhor emprego (66%).

Quanto ao atendimento das expectativas dos sujeitos, por parte da Instituição de ensino, 48% dos sujeitos apontaram que suas expectativas relacionadas ao conhecimento são atendidas, 38% indicaram atendimento da expectativa quanto à continuidade de estudos, 43 % assinalaram ter suas expectativas relacionadas à formação profissional atendida e 33%

indicaram ter suas expectativas relacionadas à possibilidade de inserção no mercado de trabalho atendidas até o momento do curso.

Considera-se que o levantamento e a análise das motivações e das expectativas dos sujeitos que buscam formação profissional via PROEJA no Amapá contribuem para o conhecimento dos anseios, dos interesses e, sobretudo, das necessidades desse público. Esses aspectos não podem ser desconsiderados no delineamento das políticas, das ações e da gestão do Programa, inclusive podendo contribuir para o direcionamento no desenvolvimento de políticas de permanência estudantil no Programa, considerando-se a importância do atendimento das demandas do público da modalidade como incentivo para a continuação no curso.

Os resultados e as análises empreendidas neste estudo possibilitaram elucidar o perfil e as expectativas de estudantes do PROEJA na Amazônia amapaense, que, de modo geral, são sujeitos excluídos no processo de ensino aprendizagem. Pessoas que têm suas trajetórias marcadas por dificuldades de se inserirem socialmente e no mercado de trabalho, devido à falta de escolarização. Por conta de suas necessidades de sobrevivência, esses sujeitos vivem em trânsito constante na busca por melhores condições de vida; por isso as turmas se formam com pessoas advindas de diferentes regiões da Amazônia, ainda que predominem estudantes locais. Não surpreende que os estudantes ainda sejam principalmente, senão exclusivamente, pertencentes às classes populares excluídas historicamente, que continuam a sofrer com a marginalidade e recorrem à EJA integrada à educação técnica profissional na expectativa de ascenderem economicamente.

Assim, as expectativas desses sujeitos estão voltadas não apenas para a continuidade de seus estudos, na busca pelo conhecimento ora negado, mas elas visam, principalmente, o preparo e a qualificação para uma futura inclusão nos sonhados espaços sociais, inserindo-se no mercado de trabalho para gozarem de uma boa condição econômica.

Compreende-se que o conhecimento elucidado neste estudo deve se fazer no ponto inicial, no que concerne aos direcionamentos de novas diretrizes para o Programa, não só, mas principalmente, pela gestão do IFAP e a coordenação do Programa em nível micro, mas também se faz relevante em todas as instâncias que gestam o PROEJA, visando à oferta de uma educação que atenda aos interesses de seu público-alvo, para além do ensino puramente técnico e voltado para a formação de mão de obra. Assim, são necessários objetivos e princípios que visem a uma formação integral, humana, politécnica, crítica e, sobretudo, libertadora e emancipatória.

Pensar uma educação de EJA, técnica profissional, de qualidade na Amazônia exige uma reflexão consciente pelo contexto e pelos sujeitos que a demandam, idealizando-se uma educação pautada no desenvolvimento social e local. A oferta de cursos como os de agroecologia, ciências ambientais, ciências socioambientais, meio ambiente, gestão ambiental, entre outros cursos que visem apenas a formação de mão de obra para o mercado é incompleto do ponto de vista social, porque, dentre outras coisas, deixa de lado a valorização da Amazônia, de seus recursos naturais e principalmente de suas populações tradicionais.

Entretanto, este estudo não se encerra aqui, representando apenas uma contribuição nos campo acadêmico, científico e social. Apontam-se algumas perspectivas para futuras pesquisas, como a realização de pesquisas com os egressos dos cursos do PROEJA amapaense, buscando elucidar a situação a qual se encontram atualmente, analisando se suas expectativas foram de fato atendidas após a conclusão do curso, se conseguiram por meio da educação, da certificação, se inserir socialmente. Indo mais além, projeta-se um estudo que busque elucidar o perfil e as expectativas dos sujeitos do PROEJA na Amazônia.

Assim, espera-se que o presente estudo venha de fato contribuir com a definição de novas diretrizes para o Programa nos âmbitos local, regional e talvez nacional, impulsionando um processo de reflexão ante a garantia da oferta de educação de qualidade para esse público que carrega um histórico de vida marcado pela exclusão social, educacional, cultural e política, sendo expropriado materialmente por este sistema opressor e esmagador.

Reforça-se que a luta social pela educação deve se fazer constante, principalmente considerando o contexto político brasileiro e o (des)governo que ameaça e ataca diariamente os direitos sociais historicamente conquistados pela classe trabalhadora, que retira e contingencia verbas da educação, atingindo da educação básica às universidades, que correm o risco de funcionarem de forma mais precárias, fecharem suas portas ou serem privatizadas

Assim, emerge a necessidade de avançar nas propostas que venham no sentido de romper com a lógica cruel do capital, alterando as formas de relação historicamente estabelecidas na sociedade capitalista, traçando novos rumos no sentido de avançar na construção de uma alternativa que se faça de fato popular, crítica, libertadora, contra-hegemônica e, sobretudo, humana.

Referências

ALGEBAILE, Eveline; RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa Maria; SILVA, Mariléia Maria da. (Org.). **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Câmpusnas: Mercado de Letras, 2012.

ALMEIDA, Adriana de. Educação para jovens e adultos trabalhadores: efetivação das políticas de gotejamento. **Revista Eixo**, Brasília-DF, v. 5, nº 3. Dez. 2016. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/396>. Acesso em: 29 ago. 2017.

ALVARENGA, Marcia Soares de. A educação de jovens e adultos no PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33. 2016. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/issue/view/135/showToc>. Acesso em: 15 set. 2018.

ALVES, Míriam Fábia; ANDRADE, Rodrigo Borges. Trajetórias em disputa: o PROEJA e seus sujeitos no campus Morrinhos do IF Goiano. In. PEREIRA, Maria Luíza Pinho; RÊSES, Erlando da Silva; SALES, Marcia Castilho de**. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: Políticas e experiencias da integração à educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

ALVES, Mirian Fábia; ANDRADE, Rodrigo Borges de. Trajetórias em disputa: o PROEJA e seus sujeitos no câmpus de Morrinhos do IF goiano. In: PEREIRA, Maria Luíza Pinho Pereira; RÊSES, Erlando da Silva; SALES, Marcia Castilho (Orgs.). **Educação de jovens e adultos trabalhadores: políticas e experiências**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. Educação para o trabalho ou para a formação humana: a proposta educacional do capital para trabalhadores jovens materializada no ProJovem. 2017. 187 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho em Marx**. Campinas: Papel social, 2018.

ARAÚJO, Luiz; PINTO, José Marcelino (orgs.). **Público X Privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzaléz. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Coleção Estudos em EJA.

BARBOSA, Sebastião Claudio; CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; PEREIRA, Josué Vidal. (Orgs.) **Diálogos sobre Educação de Jovens e Adultos: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 175-191,

set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/download/12728/13528>. Acesso em: 18 set. 2018.

BATISTA, Roberto Leme. **Uma análise crítica sobre as bases conceituais do PLANFOR. Revista da Rede de Estudos do Trabalho**. Ano III. nº 4. 2009. Disponível em: <www.estudosdotrabalho.org>. Acesso em: 18 set. 2018.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1997.

BOTTI, Flavya Herzog Adamkosky; FRAGA, Elizangela Ribeiro; JARDIM, Bruno Henrique; SIMAN, Adriele dos Santos Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos no estado do Espírito Santo: Os des(caminhos) da política. In. PEREIRA, Maria Luíza Pinho; RÊSES, Erlando da Silva; SALES, Marcia Castilho de. **Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: Políticas e experiencias da integração à educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto n. 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. **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília, 2006.

BRASIL. Decreto n. 6.093, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília.

BRASIL. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Coleções de Leis do Brasil**, Brasília, 1997a.

BRASIL. Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília.

BRASIL. Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Coleções de Leis do Brasil**, Brasília, 2004.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outra providência.

BRASIL. Lei 8.948 de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

BRASIL. Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005a. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília.

BRASIL. Lei n. 11.180, de 23 de setembro de 2005b. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera

a Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996b. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Coleção de Leis do Brasil, Brasília, v. 12.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007b. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília.

BRASIL**. Profissional, Ciência e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil, Brasília.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996c. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília, 2007c.

BRASIL. MEC/FNDE. Resolução nº 44 de 05 de setembro de 2012. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, e para o pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no Programa, no ciclo 2012. Brasília. 2012.

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

BRASIL. Resolução nº 126, de 23 outubro de 1996a. Aprova critérios para a utilização de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR, com vistas à execução de ações de qualificação e requalificação profissional, no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego, no período de 1997/1999**. Coleção de Leis do Brasil**, Brasília.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. As políticas para Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente. 2011. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **RBPAE**. vol. 30, n.º 3, p. 635 - 655 set./dez. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/57618/34586>. Acesso em: 15 set. 2018.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. A educação do campo no confronto entre agronegócio e agricultura camponesa. In VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária. **Anais**. Curitiba, ISSN: 1980-45552017, 2011.

CORREA, Sueli. CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de, MARTINS, Selena Carvalho; TATAGIBA, Adriely Felipe. Reflexões sobre os desafios do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos. In. BARBOSA, Sebastião Claudio; CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; PEREIRA, Josué Vidal. (Orgs.) **Diálogos sobre Educação de Jovens e Adultos: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional**. Campinas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

COSTA, Claudia Borges; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Diálogos EJA: formação integrada e aprendizagem na experiência da rede municipal de educação de Goiania. In. BARBOSA, Sebastião Claudio; CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; PEREIRA, Josué Vidal. (Orgs.) **Diálogos sobre Educação de Jovens e Adultos: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional**. Campinas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999. 2000. 314 f. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sergio. Aprendizagem de jovens e adultos avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em perspectiva**. São Paulo- SP. vol. 14, nº. 3. Jan./Mar. de 2000. ISSN 0102-8839. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100005 >. Acesso em: 02 mar. 2018.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015

DIAS, Alder de Sousa. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: reflexões e apontamentos conceituais na perspectiva da libertação. In: BRITO, Ângela do Céu Ubaiara; DIAS, Alder de Sousa (Org.). Educação e Diversidade na Amazônia: práticas, reflexões e pesquisas. Curitiba: CRV, 2017.

DIAS, Alder de Sousa.; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a presença de Paulo Freire. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: pesquisas e memórias**. Belém: EDUEPA/CCSE/NEP, 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 3ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Rosinete Cardoso; HELFENSTEIN, Adriano. Transformações do espaço urbano no cerrado amapaense: a cidade de Macapá, Santana e Porto Grande**. Para Onde!?**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 149-157, abr. 2019. ISSN 1982-0003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/82864>. Acesso em: 10 maio 2019.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.** [online]. 2012, vol.33, n.120, pp.727-744. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005.> Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: histórias e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Amapá- IBGE** – Cidades 2016. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap >. Acesso em 22 de março de 2019.

IBGE/SEPLAN/AP. **Contas regionais e municipais: Amapá 2015**. Governo do Estado do Amapá, 2015.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Comércio na forma Integrada/Proejado Câmpus Laranjal do Jari**. Macapá/ AP, 2013.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Plano de Curso do Curso Técnico em Agronegócio, na modalidade PROEJA do Câmpus Laranjal do Jari**Macapá/ AP, 2017a.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Plano de Curso do Curso Técnico em Agronegócio, na modalidade PROEJA do Câmpus Porto Grande.** Macapá/ AP, 2017b.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Plano de Curso do Curso Técnico em Logística, na modalidade PROEJA do Câmpus Santana.** Macapá/ AP, 2017c.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. Macapá/ AP, 2018.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Resolução n° 013/2014/CONSUP/IFAP, DE 03 DE ABRIL DE 2014que** Aprova a Regulamentação dos Cursos Técnicos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade deEducação de Jovens e Adultos – PROEJA, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Macapá/ AP, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Amapá- IBGE – Cidades 2016**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap >. Acesso em 22 de março de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?lang=&sigla=ap.> Acesso em 22 de março de 2019.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Cad. Pesqui**.[online]. 1999, n.107, pp.79-96. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000200003.> Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

KUENZER, A.Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Saviani, D.; Sanfelice, J.L.; Lombardi, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 75-96.

LIMA FILHO, Domingos Leite; MOURA, Dante Henrique; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 63 out.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em 17 set. 2018.

LIMA, Marcelo; NUNES, Reginaldo Flexa; SILVA, Miguel Vinícius Teixeira. A trajetória do direito a educação na confluência EJA e EPT: análise do PROEJA na Rede Federal. In: PEREIRA, Maria Luíza Pinho Pereira; RÊSES, Erlando da Silva; SALES, Marcia Castilho. (Org.). **Educação de jovens e adultos trabalhadores: políticas e experiências**. Câmpusnas: Mercado de Letras, 2017.

MACEDO, Pedro Clei Sanches. Educação Profissional e Desenvolvimento Territorial: a implantação, expansão e interiorização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. 2014, 99 p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2014.

MACHADO, Maria Margarida; MOARES, Ariadny Cândido. Sentido da Escolarização na visão de egressos do PROEJA. In: PEREIRA, Maria Luíza Pinho Pereira; RÊSES, Erlando da Silva; SALES, Marcia Castilho. (Org.). **Educação de jovens e adultos trabalhadores: políticas e experiências**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

MADEIRA, Zelma; GOMES, Daiane Daine de Oliveira. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serv. Soc. Soc**. [online]. 2018, n.133, pp.463-479. ISSN 0101-6628. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.154>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Alínea, 2007.

MANCEBO, D., & SILVA JÚNIOR, J. (2015). Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação Em Questão**, 51(37), 73-94. Disponível em: < https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7172>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

MARQUES, Gilberto S.; MARQUES, I. C. R. **Espaço agrário e tendências no campo Brasil**. Cadernos CEPEC, v. 2, p. 4-29, 2013.

MARTINS, Selena Carvalho; VITORETTE, Jaqueline Maria Barbosa. Química no mundo do trabalho e na formação integrada em EJA. In. PEREIRA, Maria Luíza Pinho; RÊSES, Erlando da Silva; SALES, Marcia Castilho de**. Educação de Jovens e Adultos**

trabalhadores: Políticas e experiencias da integração à educação profissional. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

MÉSZARÓS, Istvan. **Educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Adécio. Quantitativo-qualitativo: Oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, v. 9, nº 3, p. 237-248, set. 1993.

MORAES, R.C. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai**. São Paulo: SENAC, 2001.

MOTA NETO, João Colares da. Diretrizes Metodológicas para a Educação de Jovens e Adultos à Luz da Educação Popular Latino-Americana. **Revista EJA em debate**. Florianópolis, Ano 6. n.10. 2017. Disponível em: < http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2331>. Acesso em: 20 de março de 2019.

MOTA NETO, João Colares da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**. Segunda época n. 48. Segundo semestre de 2018. p. 3-13.

MOTA NETO, João Colares.; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. A construção de categorias de análises na pesquisa em educação. In MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth. **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

NEVES, Bruno Miranda. A Educação de Jovens e Adultos nos Institutos Federais. **Revista EJA em debate**. Florianópolis, Ano 2, n. 2. jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional nos anos 1990: Educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz F. ; PARO, Vitor. (org). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 105-121.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999.

PAIVA, V.P. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, Josué Vidal. Evasão, retenção e o habitus docente na Educação de Jovens e Adultos. In. BARBOSA, Sebastião Claudio; CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; PEREIRA, Josué Vidal. (Orgs.) **Diálogos sobre Educação de Jovens e Adultos: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional**. Campinas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

PEREIRA, Maria Luíza Pinho; RÊSES, Erlando da Silva; SALES, Marcia Castilho de. **Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: Políticas e experiencias da integração à educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

PORTO, Jadson Luís Rebelo. Amapá: Principais transformações econômicas e institucionais – 1943- 2000. Tese (Doutorado em Economia) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia Aplicados, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento, 2002;

PORTO, Jadson Luís Rebelo. Transformações espaciais e institucionais do amapá: conflitos e perspectivas. X Encontro de Geógrafos da América Latina. **Anais...**São Paulo, 2005.

Relatório do XI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Petrolina/PE. 2017.

RIBEIRO JUNIOR, Ramon Marcelino; PAULA, Ádria Assunção Santos de; XAVIER Ghesley Jorge. Perfil dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Goiás: Implicações pedagógica e curriculares. In. BARBOSA, Sebastião Claudio; CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; PEREIRA, Josué Vidal. (Orgs.) **Diálogos sobre Educação de Jovens e Adultos: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional**. Campinas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa social: Contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, Célio da; SILVA, Maria Abádia da; SOUZA, José Vieira de (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

RUMMERT, Maria Sônia. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. o "novo" que reitera antiga destituição de direitos . Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**. Lisboa/ Portugal. n. 2. jan. /abr. 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/157909>. Acesso em: 29 ago. 2017.

RUMMERT, Maria Sônia. Projeto escola de fábrica – atendendo a "pobres e desvalidos da sorte" do século XXI. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 23, nº 02, p. 303-322, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**. v. 23, n. 29, p. 29-45, Ago. 2007. ISSN 1984-0411. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8664/6026>. Acesso em: 18 mar. 2018.

SANCHEZ, Gamboa Filho. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12. n. 34, jan./abr. 2007. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012> Acesso em: 02 mar. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Monica Ribeiro; JORGE, Ceuli Mariano. O reencontro dos sujeitos adultos com a escola: significados e tensões no âmbito do PROEJA. **Educ. Soc.** [online]. 2018, vol.39, n.142, pp.55-71. Epub July 24, 2017. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017137347. .> Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

SILVA, Reinouds Lima; RÊSES, Erlando da Silva. Interfaces da integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional e o mundo do trabalho. In: PEREIRA, Maria Luíza Pinho Pereira; RÊSES, Erlando da Silva; SALES, Marcia Castilho. (Org.). **Educação de jovens e adultos trabalhadores: políticas e experiências**. Câmpusnas: Mercado de Letras, 2017.

VEAS, Maria Maria Regina Lins Brandão; GODINHO, Ana Claudia Ferreira. Saberes de estudantes de Educação de Jovens e Adultos1 acerca da relação entre escola e religião. **Horizontes**, [S.l.], v. 34, n. 1, p. 91-100, jul. 2016. ISSN 2317-109X. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/342>. Acesso em: 02 maio 2019.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. A não consolidação do Proeja como política pública de Estado. 2014. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ: PERFIS E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esclarecimento da pesquisa

Convido-lhe a participar desta pesquisa desenvolvida por mim, Marília Pantoja Brito, mestranda do Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, tendo como orientador o Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães. Esta pesquisa tem como objetivo *analisar o perfil e as expectativas de estudantes, que buscam formação profissional via PROEJA, no IFAP*. Trata-se de uma pesquisa de campo, que traz em seu bojo a aplicação de questionário como instrumento de apreensão de informações. Esclareço que serão sujeitos da pesquisa, educandos das turmas do PROEJA em andamento do Instituto Federal do Amapá- IFAP. Após a apreensão das informações, estas serão organizadas e analisadas. Asseguramos que sua identidade será resguardada. Vale ressaltar que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento, garantindo-se a devolução de seus registros.

_____
Marília Pantoja Brito
Matrícula: 2017100810

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre seu conteúdo. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar como sujeito da pesquisa.

Macapá, ___/___/2018

_____
Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNDICE B – Questionário para educandos do PROEJA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1 PERFIL

1.1 Identidade de gênero (como você se considera?)
( ) Masculino

( ) Feminino

( ) Mulher Transgênero

( ) Homem Transgênero

( ) Travesti

( ) Outro: _____

1.2 Qual é a sua idade? _____

1.3 Qual sua nacionalidade? _____

1.4 Qual seu Município e Estado de origem? _____

1.5 Qual seu estado civil?
( ) Solteiro/a

( ) União Estável

( ) Casado/a

( ) Separado/a

( ) Divorciado/a

( ) Viúvo/a

1.6 Qual sua cor/raça?

( ) Branca

( ) Preta

( ) Amarela (asiático)

( ) Parda

( ) Indígena

1.7 Qual a sua identidade étnico/cultural?

( ) Quilombola

( ) Indígena

( ) Ribeirinha

( ) Agroextrativista

( ) Outra: _____

( ) Sem identificação

1.8 Você é praticante ou se identifica com alguma religião?

( ) Sim. Qual? _____

( ) Não

1.9 De qual movimento social você participa?

( ) Movimento de bairro

( ) Movimento religioso

( ) Movimento sindical

( ) Movimento partidário

( ) Outro/s _____

( ) Nenhum

1.10 Já morou em outro Estado ou Município?

( ) Sim

( ) Não

Em caso afirmativo, quais os motivos da mudança?

( ) Falta de recursos financeiros para se manter no local de origem

( ) Dificuldades para continuar a plantação, colheita, pesca, dentre outras.

( ) Falta de condições para continuar os estudos por problemas pessoais

( ) Falta de condições estruturais como transporte escolar, falta de professores, fechamento da escola, dentre outras.

( ) Em busca de emprego

( ) Problemas de saúde com você ou com algum membro da família

( ) Outro/s _____

1.11 Quantas pessoas moram com você atualmente?

( ) 1 a 2 pessoas

( ) 3 a 5 pessoas

( ) 6 ou mais

( ) Nenhuma

1.12 Quantas pessoas em sua residência possuem salário?

( ) 1

( ) 2

( ) 3

( ) Mais de 3

( ) Nenhuma

1.13 Qual a renda média da família?

( ) Até 1 salário mínimo (até R$ 954.00)

( ) De 2 a 3 salários mínimos (de R$ 1.908,00 até R$ 2.866,00)

( ) Mais de 3 salários mínimos (mais de R$ 2.866,00)

1.14 Você trabalha ou já trabalhou enquanto estuda no PROEJA?

( ) Sim, em emprego formal (com Carteira de Trabalho assinada)

( ) Sim, trabalho informal

( ) Não, por estar liberado para estudar

( ) Não, pois preferiu se qualificar antes de procurar trabalho

( ) Não, por estar desempregado

1.15 Em que atividade você trabalha ou trabalhou? (Pode marcar mais de uma opção)

( ) Agricultura, campo, fazenda ou pesca

( ) Construção civil

( ) Comércio

( ) Instituição Bancária

( ) Transporte

( ) Hotelaria

( ) Trabalha fora de casa em atividades informais (feirante, ambulante etc)

( ) Como trabalhador/a doméstico/a em casa de outras pessoas

( ) Em casa (sem remuneração)

( ) Outro/s _____

( ) Nunca trabalhou

2 EXPECTATIVAS

2.1 Onde você concluiu o Ensino Fundamental?

( ) Ensino regular urbano

( ) Ensino regular rural

( ) EJA urbano

( ) EJA rural

2.2 Você já concluiu outro curso profissionalizante?

( ) Sim. Onde? _____

( ) Não

2.3 Por que você escolheu esta instituição de ensino para cursar o PROEJA? (Pode marcar mais de uma opção)

( ) Proximidade da residência

( ) Facilidade de ingresso

( ) Interesse pelo curso ofertado pela instituição

( ) Qualidade do curso ofertado

( ) Indicação do chefe do local de trabalho

( ) Por ser uma instituição pública e gratuita

( ) Por ser uma instituição privada, mas que não cobra mensalidade para o PROEJA

( ) Falta de outras possibilidades

( ) Outro/s _____

2.4 O que levou você a escolher o curso técnico? (Pode marcar mais de uma opção)

( ) Indicação de familiares e amigos

( ) Relação com algum emprego pretendido

( ) Relação com o emprego atual

( ) Indicação do chefe do local de trabalho

( ) Interesse pela área de conhecimento do curso

( ) Possibilidade de inserção no mercado de trabalho

( ) Possibilidade de continuidade de estudos

( ) Por ser gratuito

( ) Falta de opção

( ) Outro/s _____

2.5 Qual sua satisfação quanto à instituição que você estuda? (Marque com um "X")

Indicadores	Muito satisfeito	Satisfeito	Pouco satisfeito	Insatisfeito
Professores				
Atendimento prestado por funcionários				
Infraestrutura (salas de aula, laboratório, biblioteca, móveis, equipamentos etc)				

2.6 O que você acha do ensino ofertado pela instituição escolhida?

( ) Excelente

( ) Bom

( ) Razoável

( ) Ruim

Justifique:

_____

2.7 O que motivou você a buscar o PROEJA? (Marque com um "X")

Motivo	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nenhuma importância
Adquirir conhecimento				
Dar continuidade aos estudos				
Adquirir formação profissional				
Adentrar no mercado de trabalho				
Possibilitar o arranjo de um emprego melhor				
Aumentar a renda por meio da profissionalização				

2.8 Qual sua avaliação sobre o PROEJA ofertado pela instituição?

_____

2.10 Você considera que a instituição escolhida para cursar o PROEJA atende suas expectativas?

( ) Sim

( ) Não

Em caso afirmativo, quais as expectativas?

( ) Conhecimento

( ) Continuidade aos estudos

( ) Formação profissional

( ) Mercado de trabalho

( ) Outra/s _____

Em caso negativo, justifique.

_____

APÊNDICE C – Questionário para coordenadores do PROEJA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

I IDENTIFICAÇÃO

1.1 Câmpus:

1.2 Nome:
1.3 Vínculo: 1.3.1 ( ) Efetivo 1.3.2 ( ) Substituto
1.4 Categoria Funcional: 1.4.1 ( ) Quadro docente 1.4.2 ( ) Quadro técnico administrativo
1.5 Ingresso no IFAP (mês/ano):
1.6 Ingresso na coordenação do PROEJA (mês/ano):

II FORMAÇÃO

2.1 Nível formativo:
2..1.1 ( ) Ensino médio 2.1.2 ( ) Superior incompleto 2.1.3 ( ) Superior completo
2.1.4 ( ) Especialista 2.1.5 ( ) Mestre 2.1.6 ( ) Doutor
área de formação: _____

III PROEJA

3.1 Ano de implementação do Programa no *Campus*: _____

3.2 Qual o seu envolvimento com o PROEJA desde a sua implementação até hoje? (Pode ser marcado mais de uma opção).
3.2.1 ( ) Como docente
3.2.2 ( ) Participei do processo de implantação do PROEJA no Câmpus
3.2.3 ( ) Participei na elaboração Plano de Curso do PROEJA
3.2.4 ( ) Outro (s) _____

3.3 Quais cursos já foram ofertados via PROEJA no câmpus? Qual o ano de início da oferta? Quais estão ativos?

Curso	Ano de início	Ativo	
		Sim	Não

3.4 Quais foram os critérios para a escolha do/s curso/s ofertado/s?

_____

_____

3.5 Qual o público atendido pelo PROEJA no Câmpus?

_____

_____

3.6 Como a realidade local e o perfil dos sujeitos são considerados na definição e implementação dos cursos?

_____
_____

3.7 como você avalia a infraestrutura disponibilizada para a oferta dos cursos do PROEJA?

_____
_____

3.8 Como avalia o corpo docente e técnico responsável pela execução do Programa no Câmpus?

_____
_____

3.9 Na sua percepção, quais as expectativas dos estudantes quanto ao curso?

_____
_____

3.10 Qual sua avaliação sobre o PROEJA? Destaque pontos positivos e negativos.

_____
_____