



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

JULIANA MAIA TAVARES

EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL (PROEJA): Análise da
Construção das Políticas Públicas através do Curso Técnico em Eventos no IFPB

JOÃO PESSOA – PB

2020

JULIANA MAIA TAVARES

EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL (PROEJA): Análise da
Construção das Políticas Públicas através do Curso Técnico em Eventos no IFPB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra

JOÃO PESSOA – PB

2020

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

ABNTe Tavares, Juliana Maia.

EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL (PROEJA): Análise
da Construção das Políticas Públicas através do Curso
Técnico em Eventos no IFPB JOÃO PESSOA ? PB 2020 /
Juliana Maia Tavares. - João Pessoa, 2020.
0 f.

Orientação: JULIANA MAIA TAVARES.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CENTRO DE EDUCA.

1. PROEJA. IFPB. Categorias. Ciclo de Políticas de Ba.
I. MAIA TAVARES, JULIANA. II. Título.

UFPB/BC

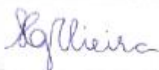
JULIANA MAIA TAVARES

EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL (PROEJA): Análise da
Construção das Políticas Públicas através do Curso Técnico em Eventos no IFPB

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovado em: 06/02/ 2020.

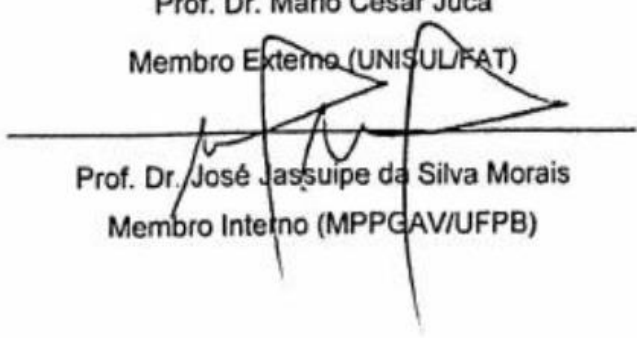
BANCA EXAMINADORA



Profa. Drª Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
Orientadora (PPGE/UEPB)

Profa. Drª. Janine Marta Coelho Rodrigues
Membro Interno (PPGE/UEPB)

Prof. Dr. Mario Cesar Jucá
Membro Externo (UNISUL/FAT)



Prof. Dr. José Jassuipe da Silva Moraes
Membro Interno (MPPGAV/UEPB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, fonte de força e inspiração.

Aos meus pais, marido, filhos, tia, irmãos, minha prima, cunhado, cunhadas e sogra: Ricardo, Eleonora, Rita, Ovídio, Beatriz, Tatiana, Fabiano, Neiliane, Adriana, Antônio, Marcelo, Renata, Carlos Antônio, Lenilda, Erika e Djalva que juntos torceram por mim.

Aos meus avôs *in* memória.

Aos colegas de trabalho da Escola Sempre Viva e da Faculdade Estácio da Paraíba. A todas as pessoas que fazem o IFPB – João Pessoa e aos professores que tanto incentivaram e apoiaram a pesquisa.

Aos Técnicos Administrativos do IFPB, sempre prontos a agilizar qualquer solicitação, demonstrando respeito e satisfação.

Aos alunos do curso de Técnico em Eventos no IFPB.

Ao calor da amizade das amigas, pelas palavras de alegria e fé, além das escutas nos momentos de desânimo.

A turma 38 do mestrado, pela partilha, dificuldades enfrentadas e pelo apoio mútuo.

A minha orientadora Profa. Dr^a Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra, pela cobrança, firmeza, disponibilidade nas dificuldades enfrentadas e pelo grande apoio prestado, além de ter acreditado na minha capacidade em realizar a pesquisa.

Aos professores do PPGE, partilhando conhecimentos e experiências.

Aos Professores que fizeram parte da banca de qualificação deste trabalho.

À secretaria da Pós-Graduação, sempre gentil e disponível aos encaminhamentos que se fizessem necessários.

São muitas pessoas que passam pelo nosso caminho, ajudam-nos e incentiva-nos a prosseguir.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo tem como objeto de pesquisa as políticas curriculares do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e sua relação com o Curso Técnico em Eventos do IFPB. Para tanto, fez-se um recorte no período de 2010 a 2018, das políticas públicas aplicadas à formação do currículo do curso. O objetivo geral deste estudo é analisar a prática das políticas públicas no chão da escola, buscando-se compreender seus elementos de interpretação e suas influências no processo de formulação dos currículos do referido curso. Para o desenvolvimento teórico deste estudo, é importante ter um olhar criterioso sobre os conceitos de categorias como currículo, avaliação, pedagogia e organização, considerando o primeiro destes como um processo contínuo que se encontra inserido em arenas públicas nas quais as políticas se inter-relacionam com a política atual e as em uso. Desse modo, quanto à metodologia, este trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa qualitativa com o apoio da ferramenta do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, o qual se constitui em um referencial analítico, dinâmico e flexível, que auxilia na verificação de programas e políticas educacionais de forma crítica desde a sua formulação até a implementação. A partir dos resultados obtidos percebemos que 37% dos professores entrevistados não conhecem o programa de forma detalhada. Além disso, 77,7% afirmam ter pouco tempo para dialogar sobre as dificuldades do programa e 100% do corpo docente reconhece que há contradição, ambiguidade e inconsistência na construção deste. Nossa investigação é o primeiro passo para fomentar importantes reflexões e maiores investimentos para difundir as políticas do PROEJA nos contextos de influência e de prática.

Palavras-Chave: PROEJA. IFPB. Categorias. Ciclo de Políticas de Ball.

ABSTRACT

This study proposesto research the curricular policies of the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education, in the Youth and Adult Education Modality (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA), and its relationship with the IFPB Technical Course in Events. To this end, it covers the period from 2010 to 2018, of public policies applied to the development of the course curriculum. The goal of this study is to analyze the application of public policies in the school, to understand the elements of interpretation and its influences in the process of developing the curriculum of that course. For the theoretical development of this study, the concepts of categories such as curriculum, assessment, pedagogy and organization are important, considering the first of these as a continuous process inserted in public arenas in which policies are interrelated with current policy and those in use. As for the methodology, this work was developed through a qualitative research with the support of Stephen Ball's Policy Cycle tool, which constitutes an analytical, dynamic and flexible framework, which assists in the verification of educational programs and policies carefully since its formulation until implementation. From the results obtained, it can be concluded that 37% of the interviewed teachers do not know the program in detail. In addition, 77.7% say they have insufficient time to talk about the program's difficulties and 100% of the faculty recognizes that there is contradiction, ambiguity or inconsistency in its construction. Research is the first step to foster important reflections and greater investments to spread PROEJA policies in the context of influence and practice.

Keywords: PROEJA. IFPB. Categories Ball Policy Cycle.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

CEAA – Campanha Nacional de Educação de Adolescente e adultos

CEFET – Centro Federal

CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CPC – Centro de Popular de Cultura

CPC/UNE – Centro de Popular de Cultura da UNE

DIREC – Diretoria Regional de Educação

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FESP - Faculdade de Educação Superior do Paraná

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFPB – Instituto Federal de Educação da Paraíba

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEB – Movimento de Educação de Base

MCP – Movimento de Cultura Popular

MNCA – Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo

OAE – Organização dos Estados Americanos

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PIB – Produto Interno Bruto

PNAD – Pesquisa por Amostragem de Domicílios Contínua

PNE – Plano Nacional de Educação

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário

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

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

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

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Rendimento mensal domiciliar per capita das pessoas residentes em domicílios particulares, segundo as Unidades da Federação - Brasil – 2018.....	91
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo na América Latina no ano de 2015...	61
Gráfico 2 - Índice de Alfabetização existente no ano de 1940.....	72
Gráfico 3 - Número de alunos do Curso Técnico de Eventos do PROEJA (Ativos e Evadidos)	88
Gráfico 4 - Faixa Etária do público alvo da pesquisa.....	89
Gráfico 5 - Faixa Sócio Econômico do público integrantes da pesquisa.	90
Gráfico 6 - Proporção de jovens de 18 a 29 anos que não estudam e não estão ocupados, por nível de instrução, segundo os grupos de idade no Brasil em 2018.....	92
Gráfico 7 - Proporção de jovens de 15 a 29 anos que não estudam e não estão ocupados, segundo países da OCDE e parceiros, no ano base 2018.....	93
Gráfico 8 - Proporção de pessoas em ocupação informal, segundo os grupos de atividades econômicas, no período compreendido entre 2012 a 2018.....	94
Gráfico 9 - Representação do percentual de atuação no mercado de trabalho.....	95
Gráfico 10 - Conhecimento da base legal do curso.....	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 A educação na vida da autora.....	11
1.2 A pesquisa realizada.....	14
1.3 Objetivos da pesquisa.....	24
1.4 Percorso metodológico.....	25
2 RECORTE CONCEITUAL DA DISSERTAÇÃO.....	31
2.1 História da educação: a formação profissionalizante, concepções e leis.....	31
2.2 Capitalismo industrial: urbanização x exploração do trabalhador.....	33
2.3 Reformas no ensino.....	36
2.4 Ideias, pensamentos e a construção de políticas públicas.....	43
2.5 A educação e o crescimento do ensino profissionalizante na gestão de Vargas.....	44
2.6 Educação, estado e sociedade.....	46
2.7 Educação profissional e a criação da rede federal de educação profissional e tecnológica.....	49
2.8 PROEJA: educação profissional como alternativa de ensino para alunos da EJA.....	55
2.9 Educação Popular no período colonial.....	60
2.10 O Renascimento que iluminou as ideias do mundo	63
2.11 A educação popular no Brasil de 1824	65
2.12 A criação das escolas noturnas no Brasil.....	66
2.13 A campanha contra o analfabetismo no Brasil e a criação do Ministério da Educação e Saúde.....	68
2.14 A Criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos INEP e as Políticas Públicas destinadas à Educação.....	70
2.15 O Fundo Nacional do Ensino Primário FNEP e a ampliação da educação para os jovens e adultos.....	72
2.16 As Missões Rurais de Educação e a tentativa de erradicação do analfabetismo.....	75
2.17 Os Movimentos Populares como Representação de Resistência.....	77
2.18 Abordagem do ciclo de políticas para Stephen Ball.....	79
3 ANÁLISE DOS RESULTADOS	88
3.1 Contexto de Influência	95
3.2 Contexto de Prática	96
3.3 Contexto de Texto	97

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	109
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para Docentes e técnicos administrativos. Contexto de Influência.....	112
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista para Docentes e técnicos administrativos. Contexto de Produção de Texto.....	113
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista para Docentes e técnicos administrativos. Contexto de Produção da Prática.....	114
APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista para Discentes.....	115

1 INTRODUÇÃO

1.1 A educação na vida da autora

Nascida em uma família de cinco filhos, sendo a segunda na ordem cronológica, fui criada no bairro da Torre, local de residência de meus pais, na cidade de João Pessoa-PB. Nos fins de semana e nas férias, ficava na granja dos meus avós, com irmãos e muitos primos, localizada no bairro das Indústrias. Na década de 1970, esse bairro era classificado como zona rural, e nele havia o rio Janjão, onde todas as crianças da família brincavam, caçavam animais, andavam a cavalo, tiravam leite do peito da vaca, subiam em árvores e inventavam muitas outras peripécias de infância feliz.

A rotina se repetia sempre. Durante a semana frequentávamos escola, já nos fins de semana, feriados e férias nossos avós nos levavam para aproveitarmos os dias na Granja Marés. Ali brincávamos sob a coordenação deles, que nos impunham uma espécie de estatuto que não podia ser violado. Se não quebrássemos as regras ganhávamos sua confiança sem proibições.

Foi naquela época que surgiu a admiração pela profissão de professora. Havia um grupo escolar que funcionava na igreja da comunidade, na fazenda da família Acioli. Essa escola era coordenada pela professora Iracema, amiga de minha avó, e funcionava com muita dificuldade. Nela havia muitos alunos, de idades variadas, que não sabiam ler. Havia uma sala multisseriada e a merenda era simples e gostosa.

Assim foram dados os meus primeiros passos no caminho da docência, como ajudante da professora. Escrever no quadro, fazer leitura com as crianças, brincar no recreio e comer a merenda, uma deliciosa sopa de macarrão bem condimentada, passou a fazer parte de minha vida. Com apenas 12 anos, eu não tinha consciência de que aquela se tornaria minha profissão. Estava ali, então, como aprendiz de professora, em chão de escola da zona rural no município de João Pessoa.

Cresci ouvindo várias outras histórias de professores, contadas por minha avó, meus pais e minha tia, todos profissionais que dedicaram a vida ao magistério. Minha avó, Marluce, contava repetidamente histórias sobre sua diplomação, enfatizava a disciplina exigida quando trabalhava com as freiras da ordem religiosa Franciscana, vindas da Alemanha e que fundaram o Colégio Francisca Mandes em Catolé do Rocha, interior na Paraíba, e lembrava-se dos diplomas que assinou durante sua atividade na direção na escola. Ouvia minha mãe contar sua experiência em escola Montessoriana, enquanto minha tia falava, principalmente, sobre a militância na UFPB. Meu pai tinha uma ampla jornada de trabalho, dedicando-se ao magistério superior também na UFPB. Pude acompanhar seu trabalho na coordenação da residência médica, nas elaborações das avaliações e na preparação para as aulas construindo seu material com o melhor que havia nos recursos tecnológicos, como projetor de slide fotográfico.

Após prestar vestibular na UFPB, tornei-me aluna de pedagogia em 1997, percebendo, na academia, a real importância da formação de um professor. Estudei sobre inúmeras temáticas ligadas à educação até definir a área de aprofundamento. Entusiasta da educação, investi em estudos nas áreas de educação de crianças surdas, educação infantil, ensino fundamental, orientação educacional e supervisão escolar, além da EJA (Educação de Jovens e Adultos). No período de estágio, investiguei sobre distorção série/idade, especificamente no Programa Aceleração da Aprendizagem, tema do TCC para obtenção de nota no fim do curso.

Durante o período universitário, fui professora da educação infantil e do ensino fundamental em escolas da rede privada de ensino no município de João Pessoa.

Em 2003, aos 29 anos, fui com esposo e três filhos para a Bahia, residir no município de Senhor do Bonfim, região norte da chapada, cidade polo, com clima ameno e que abastecia toda microrregião sendo, portanto, um lugar de muitas oportunidades. Ali trabalhei como professora de teatro no projeto “Amiga da Escola”, no Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães. Fui professora substituta no Colégio

Estadual de Senhor do Bonfim e trabalhei também como professora de português e redação em duas escolas privadas da região, sendo eleita delegada das entidades privadas de ensino para representar a Regional no Fórum de Educação Básica da Bahia. Atuei também como tutora de Educação a Distância (EaD) e professora do magistério superior na Faculdade do CENEC (Colégios da Comunidade) de Senhor do Bonfim.

Mais uma vez encontrei-me diante da temática “distorção série/idade”, no programa Regularização do Fluxo Escolar, que me proporcionou muita aprendizagem durante o período em que fui coordenadora. Nessa oportunidade trabalhei no programa “Regularização do Fluxo Escolar” com dois níveis – o Prepara e o Acelera, atuei na formação de professores acompanhando a aplicação dos recursos e supervisionando o funcionamento das turmas no que diz respeito aos assuntos pedagógicos. A primeira fase, denominada Prepara, tinha o objetivo de alfabetizar as crianças com idade até 10 anos, com distorção série/idade e tinha duração de dois anos. O Acelera representava a segunda fase do programa e tinha como objetivo formar leitores mais fluentes, preparando com mais eficiência os alunos, utilizando os componentes curriculares do Ensino Fundamental I e II, para os jovens com distorção série/idade, a duração do curso também era dois anos.

Minha permanência no programa foi de dois anos, com atuação na microrregião de Senhor do Bonfim atendida pela DIREC 28, Regional de Educação do Estado da Bahia. Realizei visitas nas unidades escolares para acompanhamento do projeto, dialogando sobre o tema nos municípios atendidos pela Secretaria de Educação do Estado. Sempre me preocupei com a permanência dos alunos atendidos no programa Regularização do Fluxo Escolar e com qual modalidade de ensino ou programa poderia atender a necessidade da clientela com perfil tão diferente no que diz respeito à formação para cidadania.

Em 2009, retornando para a Paraíba, atuei como funcionária da rede privada de ensino, lecionando na alfabetização, além de assumir cargos de coordenadora da Educação Infantil e de coordenadora no magistério superior.

O ofício de pedagoga me inspirou para realizar novos estudos, na pós-graduação em Educação Global, na Faculdade FESPE de Curitiba, proporcionando novas pesquisas e aprendizagens ligadas à temática EJA, mais uma vez voltando o olhar para alunos com distorção série/idade. Desenvolvi um artigo para obtenção da nota na pós-graduação e continuei a fazer uma segunda graduação em Processos Gerencias, na Faculdade Estácio da Paraíba. Novos estudos nasceram com o tema “Qualificação para o Mercado de Trabalho”, surgindo a oportunidade de ingressar mais uma vez na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como aluna da pós-graduação *stricto sensu*, no curso de mestrado em educação no período 2018.1. Para atender aos requisitos do mestrado, elaborei esta pesquisa com objetivo de analisar os fatores que constituem a política curricular do Curso Técnico em Eventos do programa PROEJA, no IFPB, Campus João Pessoa, Paraíba.

1.2 A pesquisa realizada

Para discutir como as políticas públicas se construíram ao longo da história da educação brasileira e trazer à tona algumas questões que fazem parte da memória dos pensadores em educação, devemos compreender que a história é um elemento relevante, desse modo, SAVIANI (2007, p. 5) nos traz o seguinte:

[...] como toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Consequentemente, o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. [...] Trata-se da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese. (SAVIANI, 2007, p. 5).

Assim, a história da educação, conforme esse autor, traz a compreensão dos embates principais pelos quais passaram os estudiosos da educação de modo geral até se chegar aos dias atuais. No Brasil, essa história vem junto aos fatos ocorridos desde a época do Brasil-colônia quando foram trazidos de Portugal os jesuítas,

primeiros educadores, chegando aos grandes autores como Dermeval Saviani, Carlos Brandão, Gaudêncio Frigoto, Karl Marx, Paulo Freire entre outros que se debruçaram sobre a história da educação.

Segundo Brandão (1981, p.4), a educação não se faz apenas no chão da escola, mas também em todos os espaços e grupos sociais, a exemplo da família, da igreja e da comunidade. Em sua visão, o saber:

[...] atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras de trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou tecnologia, que qualquer povo precisa para reinventar todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos [...]. (BRANDÃO, 1981, p 4)

Segundo Marx (1987, p.182), a família, a escola, a igreja, a comunidade, a polícia e o estado constituem um conjunto de instituições no qual as relações sociais acontecem. Ele destaca que o desenvolvimento das forças produtivas e as lutas de classes têm como cenário a sociedade civil, a qual, por sua vez, foi separada pela divisão social do trabalho em classes distintas e contraditórias, que travam disputas constantes em defesa de seus interesses.

Desta forma, o movimento da história é compreendido a partir das relações sociais, as lutas de classes, o poder econômico, as contradições e antagonismos da sociedade. A exploração econômica e o poder do estado apontam para uma relação de dominação à medida que defende os interesses das classes dominantes.

Na oportunidade iniciamos a pesquisa sobre o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O estudo justifica-se tendo em vista a relevância do tema, pois faz-se mister conhecer os fatores que constituem a política curricular do PROEJA para que se possa contribuir com o debate de novas perspectivas sobre as categorias currículo, avaliação, pedagogia e políticas educacionais.

Neste sentido, a pesquisa propôs uma análise da prática e da atuação das políticas curriculares no chão da escola a fim de, compreender os elementos de

interpretação das referidas políticas e suas influências no processo de formulação destas no Curso Técnico em Eventos do PROEJA - IFPB.

Este trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa qualitativa e com o apoio da ferramenta metodológica do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, o qual se constitui em um referencial analítico, dinâmico e flexível, que auxilia na verificação de programas e políticas educacionais de forma crítica desde a sua formulação até a implementação.

Nos moldes atuais da educação brasileira, as políticas públicas destinadas à educação se deparam com constantes entraves a exemplo do processo de alfabetização que não alcançou a meta estabelecida pelo Plano Nacional da Educação. A educação atual vem sofrendo modificações tanto de forma quantitativa quanto qualitativa, impactando, assim, a formação educacional do povo brasileiro.

Segundo pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), observou-se que a Paraíba ocupa o quarto lugar no ranking de analfabetismo no país. As pesquisas foram realizadas por amostragem de ***Domicílios Contínua*** (PNAD Contínua) e divulgadas pelo IBGE no segundo trimestre de 2016, e seu resultado apontou que cerca de 16,5% da população paraibana com idade acima de 15 anos não sabe ler, nem escrever.

Segundo o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014, p.13), o Brasil tem por objetivo erradicar o analfabetismo até o ano de 2024. Sendo assim, observou-se uma construção do Plano Nacional de Educação de maneira multifacetada, pois esta deveria estabelecer as diretrizes e ações educacionais que regulariam os anos entre 2011 e 2020, com fins de substituição ao plano anterior, em virtude da vigência que se encerrou em 31 de dezembro de 2010.

Nessa perspectiva, foi importante compreender como trataram o ensino da educação profissional durante as discussões que resultaram no novo PNE, com validade para os próximos dez anos a partir de 2014, apontando aspectos fundamentais que impactam nos sujeitos que compõe o cenário da educação no Brasil.

Para alimentar o propósito da pesquisa foram analisados os textos originais, no que se refere às metas relacionadas à educação profissional ou ao perfil dos sujeitos que utilizam o serviço do PROEJA. São elas (BRASIL, 2014, p.10 - 61):

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

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.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) tem em suas marcas os parâmetros educacionais como indicadores de desenvolvimento de um povo. O Brasil é um país de contrastes, marcado historicamente pela diferença entre as classes sociais, com presença muito forte de uma educação seletiva, discriminatória e excludente. Tal panorama pôde ser comprovado pelos dados do IBGE de 2016,¹ constatando que 16,5% da população de paraibanos é de iletrados.

Mais de 518 mil paraibanos com 15 anos ou mais são analfabetos na Paraíba, os dados foram da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) Contínua sobre a Educação feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com o estudo do IBGE, a taxa de analfabetismo registrada na Paraíba é de 16,5%. Os dados revelam que houve uma elevação de aproximadamente 13 mil novos analfabetos no grupo pesquisado entre 2016 e 2017, provocando o aumento percentual dos 16,3% para os atuais 16,5% de analfabetismo. Quanto a categoria cor e raça, a divisão evidencia que o percentual dos negros analfabetos é maior.

A Pnad da Educação revela que do total da população paraibana analfabeta na faixa etária de 15 anos ou mais, 388 mil são de negros ou pardos, o que representa, em percentuais, cerca de 75% IBGE (2016, p. 27).

Dessa forma, nasceu a necessidade de se estudar a oferta do Curso de Eventos do PROEJA no IFPB, observando-se o aspecto da construção da política curricular do Programa. Nessa perspectiva foi analisada a construção do currículo e avaliadas as influências das arenas públicas de ação no processo de formulação das políticas, percebendo a prática da atuação das políticas curriculares no chão da escola, bem como os elementos de interpretação das referidas políticas do Programa que atende os sujeitos da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do PROEJA.

Através da pesquisa foram levantados elementos relevantes para entender a realidade educacional, as políticas públicas, as experiências, os sucessos ou decepções da educação do PROEJA.

¹ Informação disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama> Acesso em: 16.03.2019.

Foi importante nortear como e quando surgiu o encontro da pesquisadora com o objeto de estudo, visto que uma pesquisa não surge como elemento mágico, mas nasce das experiências vivenciadas na família, das aquisições durante a formação acadêmica e das oportunidades da trajetória profissional.

Ao iniciar a pesquisa, a proposta inicial foi apresentar um breve histórico sobre os aspectos mais relevantes da política educacional no Brasil, delimitando, como recorte histórico, o período em que o Estado criou políticas de ensino profissionalizante.

Tal questão justificou-se tendo em vista a relevância do tema, pois se fez necessário conhecer as reais demandas da educação profissional para que se possa contribuir com o debate de novas perspectivas partindo da análise das políticas públicas referentes ao PROEJA, utilizando como ferramenta metodológica o ciclo de políticas de Stephen Ball.

Para contemplar a temática, partiu-se da leitura dos textos de Ball e seus colaboradores, além dos autores que tratam das políticas públicas para o ensino profissionalizante no Brasil.

Foi importante, na análise do PROEJA, levantar e avaliar programas educacionais a partir de um conjunto de elementos e indicadores de análise, levantado junto aos institutos de avaliação de políticas públicas (IPEA, INEP, IBGE e outros).

Destaca-se que a pesquisa bibliográfica das categorias serviu de elemento norteador para compreender o processo de construção do currículo, a avaliação das influências das arenas públicas de ação no processo de formulação das políticas e para analisar a prática da atuação das políticas curriculares no chão da escola do PROEJA.

Nos últimos anos o mundo contemporâneo tem passado por mudanças substanciais. No que diz respeito ao processo de globalização, observa-se a utilização cada vez mais frequente de novas tecnologias em todos os campos do conhecimento. Através da ascensão da tecnologia, conseguiu-se o efeito da

globalização, possibilitando em alguns casos a troca de experiências e informações nos mais longínquos pontos do mundo. Em contrapartida, esta evolução não foi suficientemente utilizada no âmbito da educação formal das escolas públicas e, principalmente, na modalidade regular com fins pedagógicos para alavancar o processo de escolarização desejado, salvo exceções.

A educação, formação e trabalho são campos sociais sobre os quais impactam de forma bastante significativa as permanentes e aceleradas transformações quer sejam culturais, tecnológicas, políticas e econômicas da sociedade contemporânea. Daí que, ainda que este seja um tema clássico de estudos e pesquisas no campo sociológico e pedagógico, o seu estudo assume contornos e conteúdos atuais diferenciados, com o advento das inovações no campo das tecnologias, das filosofias de gestão e dos processos de globalização, que, por sua vez, geram implicações e novas demandas para educação e para a formação profissional (DINIZ, 2009, p.55).

Para atender a demanda das pessoas com distorção série/idade, surgiu a EJA, uma modalidade específica da educação básica, destinada ao atendimento de alunos que não tiveram na idade prevista o acesso ou permanência nos estudos do Ensino Fundamental e Médio, conforme regulamenta o Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96. Para consolidação da EJA como uma modalidade de ensino com vistas à construção do sujeito histórico, emancipado no âmbito social e econômico, é necessário superar a concepção de um ensino compensatório, como se observa histórica e politicamente no Brasil (BRASIL, 2007).

No século XXI, o Brasil enfrenta uma série de desafios educacionais, sobretudo para as populações menos favorecidas socioeconomicamente, que comportam “dentro de si realidades tão desiguais que fazem com que as possibilidades e os desafios da educação permanente também estejam colocados para extensas parcelas de nossa população” (HADADD; DI PIERRO, 2000, p.128).

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos (GADOTTI, 2001, p. 31).

Diante do exposto, fez-se necessário compreender as políticas públicas, o currículo e o processo de ensino e aprendizagem do PROEJA. Este Programa tem como objetivo a integração da educação profissional com a educação básica, buscando superar a dualidade entre o trabalho manual e intelectual, marcada ao longo da história.

O programa tem como desafio construir um currículo para formação dos sujeitos ligados ao mundo do trabalho, na perspectiva criadora, não alienante, integrando a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com a formação profissional para os alunos oriundo da EJA.

A consciência do direito à educação e a mobilização em sua defesa crescem entre a população jovem e adulta excluída do sistema escolar e fazem com que suas demandas sejam consideradas na conformação de projetos político-pedagógicos e de políticas públicas a ela destinadas (BRASIL, 2008, p. 13).

A EJA no Brasil não ocupa uma posição privilegiada no contexto das políticas de educação, e os cidadãos atendidos na modalidade de ensino são marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens materiais, comprometendo a participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura desses indivíduos, segundo esclarece o documento base do PROEJA (BRASIL, 2007).

O Governo Federal criou, em 2005, através do Decreto 5.478/2005 (revogado, em 13 de julho de 2006, pelo Decreto nº 5.840/2006) do PROEJA. Com esta medida, o Governo teve como objetivo reconstruir o sistema educacional brasileiro para os jovens e adultos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, impossibilitando-lhes a elevação da escolaridade, com a ruptura no direito de concluir a educação básica e sua profissionalização.

O PROEJA é uma modalidade de ensino médio integrado à formação profissional que compreende a categoria da educação básica brasileira. Com a iniciativa de ofertar o PROEJA, o governo percebeu que há um grande desafio no chão da escola. Além de ofertar o curso, precisa perceber as dificuldades inerentes aos sujeitos envolvidos por terem características próprias. Na sua maioria os sujeitos

que compõem o PROEJA foram excluídos do processo de escolarização na idade regular e, além disso, não tiveram a liberdade de usufruir deste direito durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

Compreendendo as lacunas da formação básica brasileira, o PROEJA foi concebido com objetivo de formar profissionais-cidadãos, competentes tecnicamente, com autonomia intelectual, moral, de responsabilidade social e postura ética. Assim, com relação ao Curso Técnico em Eventos, a proposta foi a de planejar, organizar, gerir e executar os serviços de apoio técnico e logístico de eventos e cerimoniais.

O curso do PROEJA tem a duração de três anos, e seus componentes curriculares contemplam formação básica e técnica. No período de 2019.1 o IFPB, campus João Pessoa, ofertou para a turma de Eventos, no referido semestre, seis turmas, que viessem a atender o 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 7º período.

No 1º período, os alunos estudaram: Matemática I, História, Prática Profissional em Eventos, Língua Estrangeira Espanhol, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Introdução a Eventos, Geografia I, Informática Básica e Prática Integradora.

No 2º período, os alunos estudaram: Matemática II, História II, Prática Profissional em Eventos II, Língua Estrangeira Espanhol II, Biologia, Língua Portuguesa II, Literatura Brasileira II, Planejamento e Organização de Eventos, Geografia II, Informática Básica II e Prática Integradora II.

No 3º período, os alunos estudaram: Matemática III, Química I, Física II, Filosofia, Planejamento e Organização de Eventos II, Língua Portuguesa III, Literatura Brasileira II, Planejamento e Organização de Eventos, Geografia II, Protocolo e Cerimonial II e Prática Profissional em Eventos III.

No 4º período, os alunos estudaram Matemática VI, Química II, Física II, Sociologia, Arte, Planejamento e Organização de Eventos III, Língua Portuguesa VI,

Literatura Brasileira VI, Planejamento e Organização de Eventos III, Protocolo e Cerimonial III, Informática Aplicada I e Prática Profissional em Eventos VI.

No 5º Período, os alunos estudaram: Língua Estrangeira Inglês I, Física III, Matemática V, Química III, Língua Portuguesa V, Literatura Brasileira V, Planejamento e Organização de Eventos VI, Protocolo e Cerimonial III, Empreendedorismo em Eventos, Gestão de Alimentos e Bebidas e Prática Profissional em Eventos V.

Diante da necessidade de verificar os fatores que contribuem para construção e implementação das políticas curriculares no chão da escola, surgiu o seguinte problema de pesquisa: **Como analisar a construção da política curricular do PROEJA através da experiência do Curso Técnico em Eventos do PROEJA, no IFPB, Campus João Pessoa?**

Dessa forma, o presente trabalho foi norteado a partir da abordagem do ciclo de política de Ball e de seus colaboradores (MAINARDES, 2006, p. 38) por se apresentar como uma ferramenta que possibilita a análise de políticas públicas relacionadas à educação.

A abordagem do ciclo de política traz uma visão não linear e fragmentada da política em análise, pois a leitura sobre os contextos fornece uma possibilidade não unilateral, mas multidisciplinar e global, observando-se que as etapas do ciclo não ocorrem isoladamente, ao contrário, elas se encontram em um movimento integrador e se completam.

Conforme Mainardes (2006, p. 47), a abordagem do ciclo de política proposta de Ball e Bowe foi sendo aperfeiçoada, vindo a compreender os seguintes contextos, que sejam: O de influência, o da produção de texto, o da prática, o de resultados e efeitos e o de estratégia política. * acrescentar aspas

Dito isso, compreendeu-se, então, que a abordagem desse ciclo aponta cinco categorias a fim de se fazer a leitura das políticas educacionais, das quais três (o contexto de influência, a produção de texto e o contexto da prática) foram estudadas

neste trabalho, utilizando-as para analisar o programa do PROEJA, especificamente, na formação das políticas curriculares do Curso Técnico em Eventos do IFPB.

1.3 Objetivos da pesquisa

O **objetivo geral** foi analisar a construção da política curricular do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos através da experiência do Curso Técnico em Eventos do PROEJA, no IFPB, Campus João Pessoa, Paraíba, no período de 2010 a 2018.

Os **objetivos específicos** foram:

- a) Analisar por meio das categorias contexto de influência e produção de texto as políticas educacionais que fundamentam a implementação do PROEJA no IFPB, Campus João Pessoa;
- b) Avaliar as influências das arenas públicas de ação no processo de formulação das políticas do Curso Técnico em Eventos do PROEJA, no IFPB, Campus João Pessoa;
- c) Analisar o contexto de prática da atuação das políticas curriculares no chão da escola e os elementos de interpretação das referidas políticas do PROEJA.

1.4 Percurso metodológico

Em virtude na natureza da pesquisa, optou-se por utilizar uma análise qualitativa com o apoio da ferramenta metodológica do Ciclo de Políticas de Stephen Ball.

O Ciclo de Políticas se constitui em um referencial analítico, dinâmico e flexível, que auxilia na verificação de programas e políticas educacionais de forma crítica desde a sua formulação até a implementação. O sociólogo Stephen Ball e seus colaboradores pesquisam políticas educacionais com objetivo de compreender como elas são formuladas e como são implementadas em diferentes contextos.

A análise qualitativa é fundamental para avaliação de programas educacionais, visto que o objeto de estudo foi o PROEJA. Especificamente quando auxilia na compreensão de eventos, fatos e/ou processos (GATTI, 2004, p. 11 - 30).

Os procedimentos adotados criaram condições mais favoráveis para superar as eventuais distorções e possíveis erros durante o processo de investigação.

Assim, buscou-se analisar os fatores que constituem a política curricular do Curso Técnico, em Eventos, do programa PROEJA, no IFPB, Campus João Pessoa, na Paraíba, e suas variáveis com intuito de identificar características ou fatores explicativos dos fenômenos em estudo.

O Ciclo de Políticas de Ball é considerado como o conjunto de investigação filosófica pós-estruturalismo, e este Ciclo de Políticas propõe um pensamento de recusa aos fundamentos tradicionais da filosofia, como única fonte de verdade, passando, dessa forma, a ter como objetivo a busca da objetividade e a razão.

O Ciclo de Políticas como ferramenta analítica auxilia na verificação de programas educacionais, bem como o funcionamento das políticas públicas de forma crítica, desde a formulação até a implementação, nos contextos como os de: Influência, Produção do Texto, Prática, Resultados ou Efeitos e o das Estratégias Políticas.

Nesse sentido, os fenômenos sociais são analisados a partir da perspectiva subjetiva dos atores sociais envolvidos neles e suas representações são analisadas, permitindo reconstruir uma percepção sobre o contexto presente no discurso dos diferentes sujeitos, seus interesses, suas aspirações e ações.

Foram usados, como fonte de dados para a pesquisa, alguns documentos oficiais, tais como Leis, Decretos, Projeto do Curso, relatórios produzidos por órgãos governamentais como MEC/SETEC e os relatórios do IBGE. Conforme Ludke (1986, p. 13), a análise documental é importante, pois possibilita uma complementação de informações obtidas através de outros instrumentos.

Dessa forma, novos aspectos do problema foram revelados, e por representarem uma fonte natural de informação, puderam trazer dados importantes para elucidar os questionamentos da pesquisadora. Além de entrevistas, questionários, relatos de experiências, depoimentos, que possibilitam compreender, o contexto histórico, social e político no qual estão inseridos os sujeitos pesquisados. As relações sociais e a análise do texto no contexto, ao qual estão inseridos, foram essenciais para a compreensão da pesquisa.

A investigação qualitativa trabalha com “valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a decodificar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos” (MINAYO, 2001, p24.).

Na fase inicial desta pesquisa, já se observou uma relação dinâmica entre a pesquisadora, os sujeitos envolvidos na pesquisa, a equipe técnica, os gestores, os professores e alunos do PROEJA do IFPB, Campus João Pessoa. Dessa forma, a observação dos fatos no *lôcus* da pesquisa também foi uma fonte de dados com teor de relevância, caracterizando-se por sua natureza descritiva e subjetiva, de quem não está apenas fisicamente presente no ambiente da pesquisa.

Para Chizzotti (1991, p. 79), o pesquisador é parte fundamental no processo de investigação e deve se despir das ideias preconcebidas, estar atento para as diversas manifestações que ocorrerão no ambiente da pesquisa e ter prudência em relação às observações e aos impactos sobre as sensações no *lôcus* da pesquisa.

Sobre a temática do objetivo geral desta pesquisa, fez-se um levantamento dos trabalhos acadêmicos como artigo, dissertações e teses relacionadas ao tema, PROEJA, pesquisando-se, no site da CAPES, as produções acadêmicas, teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do Brasil a partir de 2007, considerando-se que a oferta do PROEJA nasceu em 2005.

Foram analisados alguns dos documentos oficiais do programa, bem como sua estrutura e funcionamento físico, visto que o PROEJA possui diretrizes nacionais com objetivo de resgatar uma parcela da população que se encontra em distorção série/idade, ausentes das escolas e precisando do resgate da sua condição de cidadania.

Para a coleta de dados junto aos professores, gestores, equipe técnica e alunado, foi utilizado um questionário semiestruturado do Curso Técnico em Eventos do PROEJA, ingressos nos anos 2017 e 2018.

Para auxiliar a coleta de dados nas entrevistas, utilizamos o questionário do *Google Docs*, que foram enviados por meio de link para 72 alunos e 10 professores do PROEJA. Dessa forma facilitou-se a logística da aplicação do questionário, redução de custo e compilação das informações fornecidas pelos envolvidos na pesquisa.

No momento que antecedeu a aplicação do questionário a pesquisadora foi ao IFPB dialogar com a equipe de gestão do PROEJA e conhecer a proposta pedagógica do programa. Posteriormente participou de uma apresentação formal para os alunos e professores, relatando sobre a pesquisa desenvolvida e a importância da colaboração de todos os envolvidos no PROEJA.

Posteriormente fez visita à sala de professores com objetivo de dialogar com eles, bem como observar a rotina de trabalho no PROEJA.

Para Gil (2006), o questionário é um instrumento essencial para pesquisa definido como:

A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 2006, p.128).

O autor destaca a vantagem de utilizar este instrumento para garantir o anonimato dos participantes, pois por meio do questionário há a possibilidade de atingir grande número de participantes.

Richardson (2008, p. 190) afirma que não existem normas claras para avaliar a adequação de determinados questionários aos sujeitos específicos, mas ressalta que o pesquisador deve [...] “respeitar o entrevistado como ser humano que pode possuir interesses e necessidades divergentes das do pesquisador”.

Os questionários foram aplicados na sala de aula para os alunos, e na reunião de planejamento para os professores, equipe técnica e gestores que atuam no programa PROEJA. Foi importante para o andamento da pesquisa fazer a ambientação da pesquisadora nos lócus da pesquisa, com objetivo de estabelecer vínculo com todos os envolvidos.

A intenção foi participar das vivências do PROEJA em observações nos espaços escolares, nas experiências em sala de aula, nas reuniões pedagógicas e como coordenador e gestor do PROEJA, com o objetivo de garantir o máximo de informações possíveis, de forma a dar subsídios para a pesquisa.

A fundamentação teórica se subdividiu em nove partes que constituem o trabalho. Inicialmente, foi realizada uma retrospectiva histórica das políticas públicas educacionais, observando-se a formação profissionalizante do povo brasileiro, destacando-se o processo de construção da identidade dos cursos profissionalizantes e sua base legal. Na segunda seção, abordou-se a influência do capitalismo nos cursos profissionalizantes do Brasil. Na terceira seção, foram apresentadas as reformas nas políticas públicas do ensino no Brasil. Na quarta seção, foram apresentados os pensamentos e ideias sobre as políticas educacionais, bem como a construção do ensino profissionalizante. Na quinta seção, reformas na educação e o crescimento do ensino profissionalizante na gestão de Vargas. Na sexta seção, as concepções de Educação, Estado e Sociedade. A sétima seção trouxe a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Na oitava seção, abordou-se a criação do PROEJA como alternativa

de ensino dos alunos da EJA. Por fim, na seção nove, encontra-se a abordagem metodológica da pesquisa.

Ainda no que diz respeito à metodologia, o universo da pesquisa foi composto por 72 alunos e 10 professores que fazem parte do PROEJA.

A intenção foi fomentar um posicionamento em defesa das políticas públicas educacionais e dos direitos humanos, analisando como os currículos se constituem no programa investigado, sobre a ótica do sociólogo Stephan Ball no contexto de prática, de influência e de texto. Considerou-se aqui que a educação não existe apenas para atender à demanda do mercado de trabalho, mas também para especialmente ampliar a aprendizagem possibilitando a emancipação do sujeito para a vida.

Ball propôs um ciclo contínuo constituído por cinco contextos diferentes no campo da política educacional que sejam: o Contexto de Influência, o Contexto da Produção do Texto, o Contexto da Prática, o Contexto dos Resultados ou Efeitos e o Contexto das Estratégias Políticas.

Observou-se que, para a pesquisa sobre educação profissionalizante, especificamente a análise sobre o PROEJA, os contextos de maior relevância como ferramenta analítica são os de Influência, de Produção do Texto e da Prática.

Os contextos abordados estão inter-relacionados, não tendo uma dimensão sequencial ou temporal. Dessa forma, os contextos apresentam as arenas, que são locais de disputas compostos por grupos de interesse que influenciam ou não as políticas.

É no contexto de influência que ocorre a construção dos discursos que dão origem às políticas públicas, caracterizados pela interferência de grupos que, direta ou indiretamente, influenciam as políticas sociais e educacionais, sendo, portanto, o campo em que os conceitos adquirem legitimidade e constituem um discurso de base para as políticas educacionais. Neste campo, de forma direta ou periférica, as redes sociais que circundam os partidos políticos possuem significativo peso, influenciando o Governo (MEC) bem como os processos legislativos.

No Contexto de Influência, com vistas a alcançar os seus objetivos, as arenas públicas de ação utilizam-se dos meios de comunicação social. Já as arenas mais formais, compostas pelos seus respectivos grupos representativos, suas comissões e as redes políticas e sociais internacionais, passam a utilizar a circulação de ideias, os empréstimos de políticas e soluções. Pode-se destacar a Unesco, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional como influenciadores no processo de formulação das políticas nacionais. Dessa forma, observa-se uma migração de política internacional que é descontextualizada em cada local que está inserida.

Para representar as políticas em um linguajar de interesse público, porém, em um formato mais generalista, se tem o Contexto de Texto, onde as arenas são compostas por textos legais, oficiais e políticos, podendo ser através de pronunciamentos, vídeos, panfletos e revistas ou até mesmo comentários formais e informais.

É no Contexto de Texto que ocorrem os acordos políticos através dos resultados de disputas, tendo, portanto, um grupo de políticos como os seus principais controladores. Neste contexto, inseriu-se esta pesquisa com o a intenção de analisar a Política Curricular, que tem como alguns dos seus vieses: a construção do currículo, a orientação para os professores, os processos avaliativos e, sobretudo, outras políticas educacionais que venham a nortear as diretrizes do PROEJA.

As interpretações, bem como as recriações que surtem efeitos e consequências nas mudanças da política original, ocorrem no Contexto da Prática. É neste contexto que se tem a escola como a principal arena, que nada mais é do que o local de atuação dos profissionais de educação, onde ocorrem, de fato, as interpretações e adequações das referidas políticas curriculares, haja vista as particularidades e experiências, além dos valores culturais e interesses variados de cada comunidade.

Com o objetivo de constituir uma análise detalhada sobre o Estado educacional podemos destacar: “análise para além do limite do Estado central para examinar algumas das “redes de poder”, discurso e tecnologias que percorrem o corpo social da educação: o estado local, as organizações educacionais e a sala de aula” (BALL, 1994, p. 1).

Outro aspecto observado por Ball é a Gestão Local das Escolas, que indica os intensões políticas do Governo nas instituições escolares.

2 RECORTE CONCEITUAL DA DISSERTAÇÃO

2.1 História da educação: a formação profissionalizante, concepções e leis

A formação do trabalhador no Brasil tem seus sinais desde o período colonial, tendo como primeiros aprendizes de ofício os índios e os escravos. O povo brasileiro contemplava a primeira tentativa de educação profissionalizante, nascendo uma forma de ensinar destinada somente às categorias sociais menos favorecidas.

Bortoloti (2014, p. 58) afirma que por força do Decreto Presidencial, em 23 de setembro de 1909, foram criadas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, distribuídas por todo o território nacional. A criação das escolas tinha como objetivo oferecer aos menos favorecidos qualificação que lhes possibilitasse o afastamento da marginalidade através da aprendizagem de ofícios específicos com vistas a atender ao mercado de trabalho. A proposta das Escolas de Artífices não obteve sucesso em virtude da distância dos centros que necessitavam de mão de obra qualificada.

Ao analisar o artigo, observa-se que a lei possui um caráter assistencialista e que no art. 1º disponível no Histórico da Educação Profissional (BRASIL, 2009, p. 16), a União era quem assegurava a manutenção de todas as unidades de ensino por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, pois no período não existia o Ministério de Educação.

Para manter o ensino profissional primário e gratuito nas capitais, os Estados se responsabilizaram conforme prevê a regra do Governo Federal, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio com oferta de cursos nas Escolas de Aprendizes Artífices.

O artigo 2º esclarece o perfil do público alvo das Escolas de Aprendizizes Artífices e a maneira de oferta dos cursos. A modalidade de ensino tinha como objetivo a formação das camadas de trabalhadores com formação manual e mecânica, visto que os filhos das elites certamente não queriam uma formação para operários (BRASIL, 2009, p. 16).

No artigo 2º, observa-se que:

Nas Escolas de Aprendizizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso, até o número de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecânica que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais” (BRASIL, 2009, p. 16).

O decreto estipulava que cada escola deveria fazer o seu programa e que este seria posteriormente aprovado pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Após aprovado, o art. 3º destacava que o curso teria por duração o tempo que fosse determinado no respectivo programa, além de se apresentar em regime de externato, com funcionamento das 10 às 16 horas, perfazendo um turno de 6 horas diárias e que cada aluno teria o direito de fazer apenas um curso conforme suas aptidões, embora esta escolha se desse por intermédio dos professores e não por sua livre escolha (BRASIL, 2009, p. 18).

No Art. 7º, observa-se o caráter restritivo, no qual se enfatiza que “a cada requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só ofício, consultada a respectiva aptidão e inclinação” (BRASIL, 2009, p. 19). Já no artigo 8º, observa-se um aspecto misto das escolas técnicas, oferecendo o ensino noturno, com caráter alfabetizador, para os alunos que não soubessem ler, escrever e contar (BRASIL, 2009, p. 19).

É notável que o ensino técnico no Brasil, com a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices, despertou grandes ambições. Por um lado, o ensino tinha a intensão de incluir menores delinquentes e pobres no mercado de trabalho da sociedade da época, por outro, tirava a possibilidade dessa classe trabalhadora buscar outros níveis de ensino. Mais tarde, o Decreto de nº 7.566-1909 foi editado e,

posteriormente, redigida uma nova edição, que claramente tinha o objetivo de criar outros grupos escolares com o intuito de atender às demandas educacionais dos filhos das elites. Como afirma Saviani (2007, p. 175):

Quanto ao significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares, cumpre observar que, por um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, para mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de rendimento escolar. No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites.

É notável a dualidade na oferta na educação, pois para os trabalhadores se ofertava um ensino profissionalizante mais elementar, já para os filhos da elite a educação era formal, com nível mais alto e possibilidades de continuação dos estudos.

2.2 Capitalismo industrial: urbanização x exploração do trabalhador

Com o crescimento da necessidade de estruturar o país surgiu a Casa de Fundição da Moeda, forçando a necessidade de um ensino mais especializado, que se destinou aos filhos de homens brancos. Para tanto, se estabeleceu uma banca examinadora a fim de avaliar as habilidades dos aprendizes. Com cinco ou seis anos de curso, os alunos recebiam o certificado e seus respectivos empregos.

Havia no Brasil o recrutamento de pessoas, inclusive os que se encontravam em cárcere privado, para trabalhar no Centro de Aprendizagem de Ofício nos Arsenalis da Marinha para produção de artefatos marítimos.

Com a carência de mão de obra qualificada as ideias foram sendo mais elaboradas para a produção de aprendizagens manufatureiras, com os cursos destinados para crianças e jovens com instrução primária, além de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria e outros.

Sob forte influência de Manoel de Nobrega,² é possível perceber que em Salvador, na Bahia, surgiu a Escola de Ler e Escrever para crianças e o Aldeamento para os adultos com a finalidade do ensino do português, catecismo, doutrina cristã, e ensino profissionalizante para o artesanato e a agricultura.

Com a visão de educação nessa perspectiva, segue-se a ordem cronológica dos acontecimentos históricos, mas não se percebesse nada revolucionário no campo social e político na reforma Pombalina. Mesmo com a produção do ouro em Minas Gerais.

Com a expansão do capitalismo acelerado no Brasil industrial e a urbanização crescente, o trabalho, antes escravo, passa a virar mão de obra assalariada.

Com a mudança do Brasil colônia para império, D. Pedro II assumiu o poder causando instabilidade econômica e política no país. O trabalho assalariado substituiu o trabalho escravo, auxiliando o desenvolvimento das cidades. No entanto, mesmo com a transição no status político de colônia para estado independente, é notável que o país não perdeu as características coloniais.

Segundo Saviani (2007, p. 128), “a educação não foi valorizada no período do império”, embora em 1827 a constituição tenha sido imposta e acontecendo também, a criação da Escola de Primeiras Letras. Porém a proposta, na prática, não aconteceu, deixando a educação cair em desuso. Mesmo com a criação dos Liceus, havia, na época, pouca eficiência em virtudes de muitos problemas de ordem estrutural como a falta de recursos, de professores preparados, de fiscalização e ausência de acompanhamento das unidades escolares.

Com o desenvolvimento da sociedade, houve o aumento da quantidade de crianças órfãs, que passaram a ser atendidas no Colégio das Fábricas, além do crescimento do número de asilos, e o surgimento da Casa de Roda que gerou um maior número de pessoas sem estrutura familiar formal.

² Foi um Padre da ordem Jesuíta. Manoel da Nóbrega nasceu em Portugal, em 18 de outubro de 1517. Estudou na Universidade de Salamanca, Espanha, entre 1534 e 1538, e bacharelou-se em direito canônico em 1539, em Coimbra. Em 1544, entrou para a Companhia de Jesus local que desenvolveu trabalho e focou reconhecido na história da colonização do Brasil.

Logo depois da lei do ventre livre, foram criadas as províncias agrícolas para atender a necessidade de ocupar os filhos dos escravos, os órfãos e os pobres ofertando trabalho e promovendo a sua inserção na sociedade.

O cenário da educação no Brasil no momento da reforma Pombalina não apresentou mudanças significativas capazes de impactar a população de analfabetos com vista à melhoria da qualidade de vida. Naquele período da história da educação, contemplaram-se as tentativas de oferta de cursos profissionalizantes, que por algumas razões não se consolidaram.

Para atender as demandas da sociedade punham-se em funcionamento, nas capitais dos estados, 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, destacando-se as escolas do Piauí, Goiás, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Paraíba, Maranhão, Paraná, Alagoas, Campos (RJ), Pernambuco, Espírito Santo, São Paulo, Sergipe, Ceará, Bahia, Pará, Santa Catarina, Minas Gerais e Amazonas.

Na relação das Escolas de Aprendizizes Artífices não consta o Rio Grande do Sul porque já existia funcionando, na capital daquele estado, o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, mais tarde denominado Instituto Parobé.

Tal instituto foi legalizado pelo Decreto nº 97.763, de 23 de dezembro de 1909, no qual ficava entendido que, quando no estado da República existisse um estabelecimento da mesma categoria tratada por esse decreto, as Escolas de Aprendizizes Artífices eram custeadas ou subvencionadas pelo respectivo estado. O Governo federal não tinha a obrigação de instalar a Escola de Aprendizizes Artífices, auxiliando apenas o estabelecimento estadual com uma subvenção igual à cota destinada à instalação e ao custeio de cada escola.

Outro aspecto importante da Escola de Aprendizizes Artífices é a localização desta no estado do Rio de Janeiro. A cidade escolhida para receber a escola foi Campos, no interior do estado, visto que é a cidade natal de Nilo Peçanha.

O cenário da educação no Brasil, no momento da criação e do desenvolvimento das Escolas de Aprendizizes Artífices, não apresentou mudanças

significativas capazes de impactar a população de analfabetos e desempregados com vista à melhoria da qualidade de vida. Nesse período da história da educação, contemplam-se as tentativas de oferta de cursos profissionalizantes que, por algumas razões, não se consolidaram. A falta de mão de obra qualificada para os docentes, falta de recursos orçamentários e outros problemas de ordem estrutural foram desafios difíceis de superar.

É importante destacar que, com o surgimento das Escolas de Aprendizes Artífices, nasceram outras possibilidades de formação profissional. A Escola Normal foi reconhecida pela importância da formação profissional de docentes com habilitação pedagógica para lecionar no ensino de crianças.

2.3 Reformas no ensino

Com a presença de Dom Pedro I no Brasil, iniciava-se uma nova fase da história para a sociedade brasileira. Com intensão de criar instituições voltadas para o fortalecimento da cultura escolar, sua entrada no Brasil trouxe um processo de modernização e urbanização com a fundação de escolas técnicas, de universidades, faculdades, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o Jardim Botânico, entre outras. Essas instituições contribuíram de maneira significativa para a expansão do ensino e da pesquisa no Brasil.

No império foram criadas várias instituições de pesquisas, algumas das quais continuam funcionando até hoje. Dentre tais instituições é possível citar o Museu Paraense, criado por Emílio Goeldi em 1885, o Instituto Agrônomo, criado pelo Governo Imperial em 1887, em Campinas. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo foi criado em 1873, por ato do Governo Imperial. Em Recife, dentre as muitas obras encomendadas, entre 1840 e 1846 ao engenheiro francês Louis Vauthier, estava o Teatro Santa Izabel (NASCIMENTO, 1999, p. 32).

O Brasil apresenta-se com uma grande extensão territorial, possibilitando a ampliação dos espaços e o fomento à cultura do estudo. Com isso, o Governo

Imperial favoreceu a construção de espaços destinados à cultura e ao saber nas diversas regiões.

Assim surgiu a possibilidade do acesso às instituições, com destaque para a educação profissional nos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais no ano de 1827, as Academias de Medicina e Cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro em 1832, bem como o surgimento de algumas escolas a exemplo do Liceu Imperial no ano de 1838, em São Paulo, o Colégio D. Pedro II e a Escola Normal de Niterói que posteriormente expandiu-se para outras localidades do Brasil.

O Governo Imperial instituiu leis para tornar o acesso ao ensino no Brasil descentralizado, não sendo mais necessário sair do país para habilitar-se no exercício de uma profissão. Destaca-se aqui a Lei de 15 de outubro de 1827, considerada a primeira lei da educação no Brasil, vigorando por mais de cem anos, sobre a qual Nunes (2008, p. 39) diz:

Mas, apesar dos pontos negativos, a Lei de 15 de outubro de 1827 foi a única tentativa de organização do ensino primário até 1946, quando, no Ministério da Educação integrando o Governo Provisório do Dr. José Linhares, que respondia pela Presidência da República após a deposição de Getúlio Vargas, Raul Leitão da Cunha baixou o Decreto-Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946, sob o rótulo de Lei Orgânica do ensino primário.

A referida lei regulamentava diversos aspectos importantes para o funcionamento da educação em todo o país, estabelecendo procedimentos nesta área comum, de norte a sul do Brasil. A lei de 15 de outubro de 1827 foi composta de dezessete artigos abrangendo temáticas como: expansão de escolas públicas; salários para os professores; método de ensino; currículo; repetência; admissão e escolas para atender as meninas. Podem-se destacar seus principais artigos:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas

para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução.

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembleia Geral para a aprovação.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1987, p. 9).

Esta lei não abordava o ensino na sua organização em classe e cursos, nem estabelecia uma divisão dos conteúdos a serem trabalhados, e havia ausência de critérios relacionados à idade escolar, sinalizando apenas a forma de avaliação no Art. 7º que dizia: “Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho, e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação” (BRASIL, 1987, p. 10).

Com o aumento de estudantes que concluíam a primeira etapa do ensino na Escola das Primeiras Letras, foi necessária a continuidade dos estudos e tornou-se urgente a regularização do ensino em classes de estudo como afirma Souza (1998, p. 35):

A regularização da terminologia foi resolvida pelo ministro da Educação do Departamento do Sena em 1868, que estabeleceu as seguintes definições: para existir uma classe era preciso haver três condições: unidade de nível dos alunos, de professores duração normal dos estudos e os programas a serem percorridos. Nesse sentido, classe e curso coincidiam. Progressivamente a classe passa a corresponder ao agrupamento homogêneo dos alunos e o curso às divisões do programa de ensino.

O Governo garantia o acesso somente à Escola das Primeiras Letras, e não havia a possibilidade de dar continuidade aos estudos, chagando ao término do Segundo Império, manifestando o desejo de expandir o ensino técnico e superior em

outras regiões e a possibilidade de um Ministério exclusivo para a instrução pública destacada.

Em 3 de maio de 1889, essa iniciativa de gestação de uma política educacional, ampliando o acesso a graus mais elevado do ensino, estava apenas na intenção e não veio a se concretizar. Sobre esse contexto Azevedo faz um comentário:

Nessa derradeira fala solicitava o Imperador a criação de um Ministério destinado aos negócios da instrução pública, a fundação de escolas técnicas “adaptadas às condições e conveniências locais”, a instituição de duas universidades (uma ao sul, outra ao norte do país), bem como de faculdades de ciências e letras, em algumas províncias, e vinculadas ao sistema universitário. Tudo por esse sistema proposto pelo Imperador e que teria por cúpula as duas universidades, centro de alta organização científica e literária, “de onde partisse o impulso vigoroso e harmônico de que tanto carece o ensino”, segundo a palavra oficial, se assentaria “livre e firmemente pelo fortalecimento na instrução primária e secundária” difundida largamente pelo território nacional (AZEVEDO, 1964, p. 582-583).

No fim do período Imperial e o início da República da Espada (1889-1894), aconteceram diversos fatos que mudaram o cenário da sociedade brasileira, tais como: elevado crescimento econômico e transição do trabalho escravo para o assalariado. Surgiu a construção de uma identidade nacional, a educação foi responsável pela mudança no comportamento do povo, fortalecendo a nação diante do novo regime político. De acordo com Souza (1998, p. 38):

Em realidade eles fazem parte da concepção liberal de educação que tomou conta do pensamento e da política educacional nesse período. No projeto liberal dos republicanos paulistas a educação tornou-se uma estratégia de luta, um campo de ação política, um instrumento de interpretação da sociedade brasileira e o enunciado de um projeto social.

Nesse sentido, o projeto educacional entrou em convergência com o projeto social da nação brasileira, sendo pertinente a urgência de sua expansão em todo o território nacional, consolidando dessa forma os ideais republicanos.

Mesmo com os avanços observados no campo da educação observam-se alguns entraves, a exemplo da Escola das Primeiras Letras, que caminhou a passos lentos. As críticas apontaram uma lacuna na concepção da estrutura, funcionamento e formação pedagógica do aluno.

As Escolas Normais, desde o seu surgimento, foram importantes para o fomento da cultura do saber, divulgação das normas e técnicas consideradas importantes à formação dos professores. Dessa forma, a Escola Normal é considerada necessária por promover um conjunto de costumes fundamentais para elaboração de uma cultura pedagógica.

Conforme se destacou anteriormente, a cultura pedagógica instalada nas Escolas Normais resultou do encontro da subjetividade com a objetividade numa determinada conjuntura histórica, cultura esta instaurada pelos estudantes e professores. A cultura pedagógica decorre do homem síntese, definido por Gramsci (1978, p.156) como o homem processo, síntese de múltiplas determinações.

Na província do Rio de Janeiro, ocorreu a implementação da primeira Escola Normal das Américas em 1835, no município de Niterói, quando foi promulgada a Lei nº 10 que organizou o ensino normal e estabeleceu as normas para aqueles que pretendiam se candidatar a essa categoria de ensino.

Assim, para atender ao perfil do ensino normal, as alunas deveriam ser “cidadã brasileira, maior de dezoito anos, com perfil de educador, que soubesse ler e escrever (Rio de Janeiro, Lei nº 10, de 04 de abril de 1835, art. 4º)”. A boa morigeração relacionava-se à boa conduta, à moral e aos bons costumes. No artigo 6º dessa lei, encontram-se de modo detalhado as providências que o candidato devia tomar:

Os que pretendem matricular-se dirigirão seu requerimento ao presidente da província, instruídos com a certidão de idade e a atestação de boa conduta, passada pelo juiz de Paz de seu domicílio: com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame que deverá proceder, achar que possuem princípios suficientes de leitura e escrita (RIO DE JANEIRO, 1835, art. 6º).

As Escolas Normais surgiram no cenário sociocultural brasileiro a partir da terceira década do século XIX, precisamente em 1835 em Niterói, 1836 na Bahia, 1845 no Ceará e, em 1846 em São Paulo.

Um grave problema da educação era a existência de professores improvisados, sem formação, e mal remunerados. Não existiam projetos consistentes visando à ampliação da escolaridade elementar e, conseqüentemente, não havia uma política de qualificação do professor.

Contudo, aconteceu a expansão das Escolas Normais no Brasil a partir da terceira década do século XIX. Naquele período, o país passava por uma forte efervescência no campo político-cultural, pois D. Pedro I tinha abdicado, e o Brasil estava independente politicamente, mas precisava consolidar a soberania nacional por meio de um Império que mostrasse uma identidade mais brasileira do que portuguesa.

Assim, foi intensa a movimentação de ideias no que se refere a uma espécie de recolonização do Brasil e do grupo que lutava pela consolidação da autonomia brasileira. Eclodem, entre 1831 e 1840, vários levantes e insurreições, como a Balaiada no Maranhão, a Cabanagem no Pará, a Sabinada na Bahia e outros que lutavam pela descolonização efetiva do Brasil.

Observa-se a construção de uma proposta de cunho pedagógico, com fins na melhoria do ensino ofertado, surgindo, assim, a Escola Normal em 1875 com a formação para o magistério. A Escola Normal foi destinada para educação intelectual feminina, haja vista que as mulheres eram excluídas do ensino superior, pois a sociedade tinha como tradição preparar a mulher para o casamento.

A Escola Normal pública e gratuita concretizou-se somente em 1880. Por meio do decreto nº 8.025 de 16 de março de 1881 ficou estabelecido que:

Artigo 1º: A Escola Normal tem por fim preparar professores primários de 1º e 2º graus: o ensino nela distribuído será gratuito, destinado a ambos os sexos, e compreenderá dois cursos – o de ciências e letras e o de artes.
Artigo 2º: O curso de Ciências e Letras se comporá das seguintes matérias: Instrução Religiosa, Português, Francês, Matemática Elementar, Corografia

e História do Brasil. Cosmografia, Geografia e História Geral, Elementos de Mecânica e Astronomia, Ciências Físicas, Ciências Biológicas, Lógica e Direito Natural e Público. Economia Social e Doméstica, Pedagogia e Metodologia. Artigo 3º: O curso de Artes abrangerá as seguintes disciplinas: Caligrafia e Desenho Linear, Música Vocal, Ginástica, Trabalhos de Agulha (para alunas) (BRASIL, 1881, art. 1º, 2º e 3º).

Em 1888 houve uma mudança na orientação curricular da escola Normal do Município da Corte do Rio de Janeiro. O ensino passou a ser ministrado em três séries, devendo, em todas elas, ser ministrada a Instrução Moral e Cívica (SILVEIRA, 1954). Na Reforma Benjamin Constant, em 1890, apareceu também uma disciplina para a Formação Cívica e Moral, Sociologia e Moral.

A partir do final do século XIX e início do século XX, observa-se uma dupla preocupação no processo de formação do professor, havendo a profissionalização e uma nova conformação moral e social. Essa preocupação permaneceu nas esferas do contexto histórico da Escola Normal nas principais cidades brasileiras. A busca de uma identidade profissional que com sua atuação na educação se atenta para os novos princípios de urbanidade e civilização, é presente nas discussões sobre reformas educacionais.

Era preciso cultivar um novo modelo de educador, a Escola Normal deveria possuir instalações apropriadas à sua missão, de acordo com os princípios morais e científicos que pudessem formatar um ser humano moderno e civilizado.

Segundo Saviani (2008, p. 209), a Escola Normal foi criada para a formação de professores habilitados a lecionar no ensino de crianças. Naquele momento, o panorama da educação no Brasil foi tomando outros rumos. Com inspiração do positivismo surgiu um movimento em defesa da escola pública, leiga e gratuita, alimentando-se a esperança de transformação da sociedade por meio da escola democrática, fato que mais tarde apontou para as ideias da Escola Nova.

A formação escolar, no período entre o século XIX e início do século XX, foi idealizada com princípios de conformação moral e social. Dessa forma, respingou na formação da Escola Normal e nas principais cidades brasileiras. Os princípios morais

e científicos davam origem ao novo perfil de aluno, mais moderno, civilizado e com uma capacidade maior de atuação na sociedade.

2.4 Ideias, pensamentos e a construção de políticas públicas

A concretização de posicionamento pela educação origina as correntes de pensamentos. A Escola Nova trouxe para a história movimentos liberais, conservadores, socialistas, anarquistas e militares. Com esses movimentos efervescentes o foco da época passa a ser a prática educacional.

Os liberais defendiam uma escola única, obrigatória e gratuita, com condições de transformar a sociedade por meio da educação. Na Escola Nova, a educação tinha um caráter científico, havia uma dicotomia entre o novo e o antigo com uma efervescência de pensamentos impulsionados por Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, e Francisco Campos.

Cresceu assim o otimismo pedagógico, a busca pela elaboração de políticas de valorização da educação, visando vencer obstáculos na sociedade brasileira a partir de projetos políticos educativos. Outro aspecto importante foi o desejo de instaurar a modernidade, a civilidade, a racionalidade, a urbanidade numa sociedade que passou a ser socialista.

A educação foi percebida como necessidade de um povo, pois os males que assolavam o país impediam a modernidade do Brasil, cuja cura não acontecia apenas pela medicina, mas também pela educação.

Com a educação apoiada na medicina surgiu a psicologia, dando espaço para o desenvolvimento infantil como cerne da evolução da espécie. Com o avanço, cresceu a educação profissionalizante, especificamente a Escola Normal.

Em 1920 surgiram novas técnicas na educação, metodologia que auxiliou medição e controle do trabalho docente e do rendimento escolar com vistas à melhoria do ensino. O movimento da Escola Nova investigou a infância com olhar individualizado em cada ser humano.

A psicologia ganhou relevância para compor as unidades curriculares dos cursos de formação de professoras, o que representou um avanço para o grupo dos renovadores da educação em 1930. Havia, portanto, uma preocupação com quatro décadas de proclamação do Brasil que não tinha uma educação republicana e nem democrática.

Com o manifesto dos pioneiros intelectuais da educação, liderados por Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, e Francisco Campos, foi criado o programa de reconstrução educacional para o Brasil e a Associação Brasileira de Educação (ABE), fazendo com que o país vivesse uma grande ebulição no campo das ideias em busca de sua transformação social e política.

2.5 A educação e o crescimento do ensino profissionalizante na gestão de Vargas

Com muitas mudanças no campo político, o Brasil enfrentava a gestão do Estado Novo com Getúlio Vargas. O cenário da educação ganhava novos rumos com a reforma educacional. Ocorreu a criação do supletivo com duração de dois anos que tinha por objetivo atender às demandas da carreira de docente. Concomitantemente com a reforma no curso de formação de professores, houve mudanças como: ensino primário com cinco anos de duração, ensino ginásial com duração de quatro anos e um ensino colegial (nas modalidades clássica ou científica) que durava três anos, além de novas diretrizes para a carreira profissional.

A Reforma Francisco Campos organizou o ensino secundário e superior no Brasil, o período republicano foi marcado por vários fenômenos e guarda na história da educação fatos para reflexão, para compreender as relações de poder e os mecanismos de controle e exclusão que se produziu na sociedade.

Neste contexto, os mecanismos de empregar os recursos destinados à educação atenderam, além das escolas públicas, as filantrópicas e as confessionais

sem fins lucrativos. Salienta-se que o Plano Nacional de Educação, para erradicação do analfabetismo e formação para o mercado de trabalho, foi feito também nesta época.

Embora a nova Constituição Federal publicada em 1934, no governo autoritário de Vargas, determinando de maneira inédita a educação como um direito de todos os brasileiros, na prática ficou marcado por atender a demanda da elite como destaca Saviani (2008, p. 269):

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado e dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites, do ensino profissional, destinado ao povo. Esse modelo conduzia e concedia apenas ao grupo privilegiado a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior, sendo visivelmente corporativista, pois vinculava cada grupo ao tipo de ensino disponibilizado, favorecendo as profissões e ofícios requeridos pela organização social.

O ensino profissionalizante no Brasil ocorreu em 1942, com a reforma educacional do ministro Capanema, baseado na criação de dois tipos de ensino profissionalizante, um mantido pelo governo, e o outro pelas empresas, porém supervisionado pelo Estado.

Surgiu, neste período, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) órgão ligado à indústria, com o intuito de ofertar cursos que tinham um caráter de aprendizagem, aperfeiçoamento e especialização de algumas técnicas. A indústria absorveria facilmente esta mão de obra dita qualificada, além de alguns programas de atualização profissional.

Com o mesmo perfil do SENAI, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946 foi implantado para atender a demanda do comércio. A população menos favorecida encontrou nos cursos ofertados boas condições de desenvolvimento. Dessa forma, é fácil perceber a dualidade do ensino, caracterizado por uma escola para os mais favorecidos e outra para os pobres.

Quanto ao significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares, observa-se que, por um lado, o ensino tornava-se mais eficiente à medida

que o trabalho escolar formava classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem, e essa homogeneização possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, por outro lado, essa forma de organização conduzida na escola, serviu para formatar um refinado mecanismo de seleção, por produzir altos padrões de rendimento escolar. No fundo, “era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites” (SAVIANI, 2008, p. 175).

2.6 Educação, estado e sociedade

É importante que se possa fazer uma avaliação da escola pautada em uma concepção sistêmica, analisando a instituição como um conjunto de elementos que dialogam e influenciam-se mutuamente. Para iniciar a análise sobre a temática é importante compreender a relação entre Estado, escola e sociedade, sobretudo, entender de que maneira os elementos das instituições, como as políticas, o currículo, a gestão e o corpo docente dialogam entre si e refletem na escola.

A educação formal, no sentido amplo, é o ato ou processo de educar-se, com a aplicação de métodos e técnicas próprias para assegurar a formação dos sujeitos. Desenvolvendo o aspecto físico, intelectual, as habilidades e competências adequadas às necessidades e expectativas educativas de uma comunidade. Dessa forma, a educação representa um grande desafio para os educadores no mundo contemporâneo.

A educação tem caráter político, à medida que se pode justificar que o indivíduo vive em sociedade, e seus atos sofrem influência da política e interferem nela. Nessa ação, percebe-se que tipo de sujeitos e sociedade possuímos.

A escola é um espaço para o desenvolvimento dos alunos de maneira formal, que se situa entre as políticas educacionais, diretrizes curriculares e procedimentos didáticos pedagógicos.

As políticas e as diretrizes do ensino influenciam de maneira direta na formação dos alunos, na ação docente e na gestão escolar. A maneira como se

organiza o sistema educacional, as políticas educacionais e os currículos, introduz significados sociais e políticos que se relacionam com as ideias e com as práticas pedagógicas de toda comunidade escolar.

Destacou-se, assim, uma ligação forte entre as políticas públicas, em especial, as políticas educacionais, com o cotidiano escolar, compreendendo, então, que as políticas públicas são todas as ações empreendidas pelo Estado, na esfera Federal, Estadual ou Municipal, com objetivo do bem comum.

Há uma imbricação entre a escola, o ensino e o contexto social. A escola como instituição ou espaço social, naturalmente segue as tendências econômicas, políticas, bem como as relações de poder que se estabelecem na sociedade.

Para Hofling (2001, p.31), as políticas públicas são caracterizadas como o “Estado em Ação”, de modo que o Estado por meio de projeto de governo tem sua atuação por meio de diferentes programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade. Destacamos aqui as políticas públicas educacionais que estão diretamente ligadas às instituições de cunho educacional.

Com o objetivo de se compreender a diferença entre Estado e governo é necessário ter como base a teoria de Hofling (2001, p. 31) que caracteriza o “Estado como um conjunto de instituições, formado por órgãos legislativos, tribunais, exército e outros, que não formam um bloco monolítico e que possibilitam a ação do governo”. Já o governo é caracterizado como um conjunto de programas e projetos que diversos órgãos da sociedade civil, além de políticos, técnicos, entre outros, propõem através da orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por período determinado.

As políticas públicas voltadas para a sociedade caracterizam-se por ações governamentais desenvolvidas em conjunto e por meio de programas que proporcionam a garantia de direitos e condições dignas de vida ao cidadão. Asseguram à população o direito à cidadania, como educação, saúde, trabalho, assistência social, previdência social, justiça, agricultura, saneamento, habitação popular e meio ambiente.

O objetivo desse capítulo é compreender as políticas públicas educacionais e as demandas da sociedade, determinadas pela Constituição Federal de 1988:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

No artigo da lei, a educação é assegurada como um direito para todos. Partindo deste princípio, toda e qualquer lei da educação deve assegurar que este direito seja cumprido.

Para discutir a temática política educacional na contemporaneidade, percebe-se como a categoria articula-se com as micropolíticas, com a sociedade, a economia, as tecnologias e a cultura. O sujeito constitui-se, nessa articulação, de maneira que a escola não pode estar dissociada da sociedade em que ele está imerso.

É importante fazer uma reflexão para se compreender como o sistema educacional está inserido em um sistema maior composto pela sociedade e todos os seus componentes, como a família, a religião, as organizações e as empresas.

A escola recebe da sociedade diversos elementos e devolve os produtos de sua atuação (DIAS, 1998, p. 129). Desse modo, o sistema escolar é um microssistema do sistema social, que produz as condições propícias para atender a sociedade. A educação em seu sentido amplo realiza-se por meio de múltiplas facetas nas agências sociais e não apenas de forma restrita nas unidades escolares.

A educação existe onde não há escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história das espécies, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO, 1981, p.13)

Dessa forma, é necessário compreender que se pode fazer educação no chão da escola e em todos os espaços onde existam estruturas sociais de transferência de saber. A vida e a experiência proporcionam aprendizagem e ensinamento, além de ser responsável pela evolução dos seres humanos. A Constituição Federal prega que todos os brasileiros possuem os direitos sociais como educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade, infância, e assistência aos desamparados.

O próximo capítulo aborda o direito à educação profissionalizante, estabelecido desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, dessa forma torna-se compulsória, técnico-profissional, o currículo de segundo grau, até a criação do PROEJA como alternativa de qualificação profissional para os alunos da EJA.

2.7 Educação profissional e a criação da rede federal de educação profissional e tecnológica

A educação profissional passou por muitas mudanças ao longo do tempo. Desde a primeira oferta do ensino técnico, em 23 de setembro de 1909, com a criação das dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, distribuídas por todo o território nacional.

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em execução da lei n. 1.606, de 20 de dezembro de 1906:

Considerando:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da luta pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos uteis a Nação:

Decreta:

Art. 1º Em cada uma das capitães dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito.

Paraphographo único. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes à União, existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º Nas Escolas de Aprendizizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos technicos necessários aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso, até o número de cinco, as officinas de trabalho manual ou mecânica que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcçionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais.

Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909, 88º da Independência e 21º da República (BRASIL, 1978, p. 18)

A criação das escolas tinha como objetivo oferecer qualificação profissional para a população de forma que lhe possibilitasse o afastamento do ócio ou até mesmo da marginalidade por meio da aprendizagem de ofícios específicos com vistas a atender ao mercado de trabalho.

Os primeiros cursos de Aprendizizes de Ofício tinham como público-alvo os índios e os escravos, passando por diversas mudanças nas leis que financiavam as modalidades de ensino já descritas.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 14 de novembro de 1930, foi estruturada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que representou um avanço para a categoria de ensino. Com isso a Inspetoria passou a supervisionar as Escolas de Aprendizizes Artífices, anteriormente ligadas ao Ministério da Agricultura.

Posteriormente a Inspetoria foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Nesse período, ocorreu uma grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes.

Observa-se que a Constituição Brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no artigo 129 (MOURA, 2000, p.123):

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Mais uma modificação aconteceu em 13 de janeiro de 1937, nesta data, foi assinada a Lei 378 que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional de todas as categorias e graus.

Havia uma atenção especial para a educação e, em 1941, vigorou uma série de leis conhecidas como a Reforma Capanema, que trouxe um novo panorama para o ensino no país, destacando-se estes principais aspectos: o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio, o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão, os cursos foram divididos em dois níveis correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio – o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo ciclo compreendia o curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, contendo várias especialidades.

Conforme o mundo do trabalho evoluía, em paralelo aconteciam algumas mudanças na formação profissional do país. Em 25 de fevereiro de 1942, foi publicado o Decreto nº 4.127, que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir de 1942 iniciou-se o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, de

forma que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

A revolução industrial cresceu em todo o mundo, sobretudo no Brasil. A indústria automobilística surgiu como uma grande alavanca da indústria nacional. Em 1996, o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) estabeleceu uma relação mais profunda entre Estado e economia.

Neste período, o Brasil estimava altos investimentos no campo da economia. O plano de metas do Governo Kubitschek apontava para investimentos nas áreas de infraestrutura, especificamente para a produção de energia e para o transporte.

O Brasil estava na vanguarda do desenvolvimento e, pela primeira vez, haviam recursos orçamentários para educação com 3,4% do total de investimentos previstos. Havia um objetivo relacionado à formação profissional, com a oferta de cursos profissionalizantes que atendessem às metas de desenvolvimento do país.

No ano de 1959 as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. Essas escolas tinham a intensão de formar mão de obra qualificada para atender à industrialização do país que caminhava em ritmo acelerado. Assim, as instituições passaram a ganhar autonomia didática e de gestão e, com isso, intensificou-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização no país.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna de forma compulsória, técnico-profissional, o currículo de segundo grau, com urgência de formação técnica para acompanhar a tendência da época.

As escolas de ensino técnico passaram por várias mudanças e em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Esta mudança promoveu mais um avanço, as instituições ganharam mais

uma atribuição que foi a de formação de engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que posteriormente se ampliou nas outras instituições.

Com o passar do tempo, mais uma Lei trouxe mudanças no ensino profissionalizante no Brasil. Em 1994 a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agro Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, por intermédio do decreto específico para cada instituição e em razão dos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, atentando-se para as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

No ano de 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 considerada como a segunda LDB. Ela enfocava a Educação Profissional, que ganhou um capítulo separado da Educação Básica. Essa LDB tinha por intenção superar o caráter assistencialista e promover a inclusão social.

No tocante à educação, a construção desta LDB possuía caráter neoliberal, mantendo a dualidade do ensino na Educação Básica dividida em Ensino Médio, Fundamental, além da oferta de creches para crianças de zero a seis anos. Ressaltando-se que havia uma separação do Ensino Médio, que estava destinado às elites, do ensino profissional, destinado ao povo.

A intenção da Rede Federal de Educação Tecnológica foi ampliar a quantidade de escolas. Dessa forma, foram construídas 140 escolas entre 1909 a 2002 (BRASIL, 2009, p. 7) para ampliar o atendimento aos alunos. O Decreto nº 5.154/2004 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio. O objetivo da criação da Rede Federal de Educação Tecnológica foi atender a uma maior quantidade de pessoas, de maneira descentralizada, com escolas nos grandes centros e no interior, oportunizando a democratização da educação profissionalizante.

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - Formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - Educação profissional técnica de nível médio;

III - Educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

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 (BRASIL, 2009, p. 11).

Com a publicação da Lei nº 11.195, em 2005 aconteceu a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissionalizante e Tecnológica com a construção de 64 unidades de ensino.

Com objetivo de integrar a Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, em 2006, o decreto nº 5.840 foi instituído no âmbito federal criando o PROEJA, com o viés na formação dos ensinos fundamental e médio, e a educação indígena, atrelada ao ensino profissionalizante.

A Rede Federal de Educação apresenta crescimento com o passar dos anos, ampliando o atendimento para os alunos da EJA, pessoas que não foram alfabetizadas na idade certa.

Novas ações foram empreendidas pela Rede Federal de Educação, como I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica em novembro 2006. A Conferência foi realizada pelo Ministério de Educação e contou com a participação de 2.761 pessoas, tornando-se um marco importante na educação brasileira (BRASIL, 2009).

Em 2007, a Rede de Educação Profissional e Tecnológica lançou a segunda fase do Plano de Expansão, entregando mais 150 unidades escolares, somando 354 escolas até o final do ano de 2010 (BRASIL, 2009, p. 15). Atendendo desta forma a

todas as regiões do Brasil, com a oferta de cursos de ensino técnico, superior e pós-graduação, tendo como objetivo o desenvolvimento local e regional.

Com o passar do tempo, a educação profissional consolidou-se no Brasil, porém existia uma lacuna na formação dos alunos oriundos da EJA, pois não havia continuação para a formação daquelas que realizaram seus estudos com distorção série e idade.

Em 2005 nasceu o Programa para atender os sujeitos da EJA, com o decreto do Governo Federal, nº 5.478, de 24 de junho de 2005, o PROEJA como política educacional tinha a intenção de relacionar educação profissional, ensino médio e EJA, na construção de uma identidade própria.

2.8 PROEJA: educação profissional como alternativa de ensino para alunos da EJA

O PROEJA tem como finalidade a integração da educação profissional com a educação básica, buscando superar a dualidade entre o trabalho manual e intelectual, marcada ao longo da história.

A intensão do programa foi construir um currículo para formação ligada ao mundo do trabalho, na perspectiva criadora, não alienante, integrando a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com a formação profissional.

Com a construção das políticas do programa, o PROEJA busca respostas para diversos desafios, principalmente através da organização do currículo integrado entre a formação da educação básica, fundamental ou médio, atrelado ao profissionalizante, e pela utilização de metodologias e recursos que venham a favorecer a aprendizagem e a permanência dos estudantes, favorecendo assim, a construção da sua identidade.

O Programa nasceu no ano de 2005, com o decreto do Governo Federal, nº 5.478, de 24 de junho de 2005, posteriormente substituído pelo Decreto nº 5.840, de

13 de julho de 2006, que introduziu novas diretrizes, ampliando a abrangência do primeiro programa, com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

O PROEJA, como política educacional, deseja relacionar educação profissional, ensino médio e EJA, na construção de uma identidade própria para novos espaços educativos.

Em função do perfil dos alunos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com deficiência, dentre outros) é fundamental a superação das estruturas rígidas contempladas nas escolas convencionais como de tempo e espaço, sobretudo o currículo presente nas unidades escolares.

Isto remete ao reconhecimento dos espaços de produção de saberes na sociedade, tanto aqueles que possibilitam a vivência com bens culturais produzidos historicamente disponíveis em museus, teatros, bibliotecas, cinemas, exposições de arte, entre outros, como também àquelas formas e manifestações culturais não hegemônicas produzidas por grupos de menor prestígio social, quase sempre negadas e invisíveis na sociedade e na escola. São os folguedos, as festas populares realizadas em diversos lugares do país, as danças populares, as músicas e suas representações.

O objetivo do PROEJA é consolidar os saberes produzidos no cotidiano dos jovens e adultos participantes da EJA, por meio de suas experiências pessoais e histórias de vida reconhecidas, legitimadas e evidenciadas por meio de biografias e trajetórias de vida dos sujeitos. Dessa forma, o currículo dos cursos no âmbito do PROEJA devem contemplar uma perspectiva de formação integral dos sujeitos como forma de compreender-se e compreender o mundo.

O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdo, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (BRASIL, 2007, p.41)

Para o ensino médio, o PROEJA oferta a educação profissional técnica de nível médio. Na forma concomitante ou integrada ao ensino médio na modalidade EJA, com vistas à habilitação profissional em nível técnico e à certificação de conclusão do ensino médio. Para a formação inicial e continuada de trabalhadores articulada ao ensino médio da EJA, visando à ampliação da escolaridade (BRASIL, 2007, p.59).

O processo de aprendizagem não se dá apenas nos espaços escolares, mas também em espaços diferenciados envolvendo métodos e tempos próprios, visto que os saberes são construídos na escola, na família, na cultura e na convivência social.

A avaliação será realizada a partir das reflexões sobre experiências vivenciadas no espaço escola, as percepções dos alunos, as observações, a construção e o ressignificado e sistematização do conhecimento sobre o objeto em estudo. O professor deverá fazer uso de recursos variados de maneira que possa registrar e avaliar o desempenho do aluno, podendo ser a avaliação dividida em diagnóstica, processual ou formativa.

O programa PROEJA poderá ser ofertado nas seguintes modalidades: presencial e semipresencial – quando mais de 20% do curso for realizado na modalidade de educação à distância.

A formação de professores e gestores tem como objetivo garantir práticas com metodologias específicas a fim de garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação do processo pedagógico, bem como a socialização das experiências vivenciadas no programa, havendo uma carga horária de formação continuada de 120 horas para os professores e gestores.

O PROEJA funciona para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio da EJA com qualificação profissional técnica.

O PROEJA na formação inicial e continuada para o Ensino Fundamental é ofertado no formato presencial, e sua intenção na modalidade de ensino é a

reconstrução da trajetória educacional de jovens e de adultos que, por motivos variados, interromperam seus estudos antes do tempo previsto.

A integração da Educação Profissional de formação inicial e continuada com o ensino fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, visa contribuir para a melhoria das condições de vida dos sujeitos, sua inserção social, econômica, política e cultural, considerando as especificidades do mundo do trabalho, porém não se restringindo a elas.

Para a organização do currículo do ensino fundamental, no âmbito do PROEJA, os cursos são organizados para integrar os conhecimentos da Educação Básica, com os conhecimentos específicos da formação inicial ou continuada de uma determinada área profissional. Dessa forma, o programa lança seus esforços para articular a formação profissional com a elevação de escolaridade do trabalhador.

A formação do PROEJA constitui-se dos conhecimentos teóricos e práticos, científicos e tecnológicos, do conceito de trabalho como princípio educativo e da cultura técnica articulada à cultura geral.

Observa-se que para a formação inicial e continuada de trabalhadores prevista no Decreto nº 5.154/2004 e ao ensino fundamental EJA, é necessário envolver o MEC e o MTE, além de outros ministérios afins.

Dentre as ações estruturantes que podem ser desenvolvidas em regime de colaboração entre as universidades públicas, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os sistemas estaduais e municipais, merece destaque a formação de profissionais para atuar nessa esfera educacional, principalmente, a formação docente (BRASIL, 2007, p.37).

A LDB é quem organiza a Educação Básica, dessa forma, nos artigos de 23 a 28 da LDB, observa-se:

A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de

aprendizagem assim o recomendar. § 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive, quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no país e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive, climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas prevista nesta Lei (BRASIL 2007, p. 48).

O PROEJA Técnico deve seguir as regulamentações específicas de oferta de cursos técnicos. Os cursos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba são gratuitos. O Processo Seletivo para os cursos PROEJA é elaborado por cada instituição de ensino, com edital próprio publicado por cada campus, não havendo um período previamente determinado. O processo de seleção, envolvendo entrevista, considera as especificidades do público da EJA.

Há um benefício que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia usam para viabilizar a permanência do estudante do PROEJA no curso, sendo este regulamentado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, e tendo o seu valor no ano de 2018 equivalente a R\$ 280,00 (duzentos e oitenta reais) mensais (BRASIL, 2007, p. 62). Outra forma de Assistência Estudantil é a garantia de transporte e alimentação para os estudantes, entre outros benefícios garantidos através da Política de Assistência Estudantil do IFPB, mediante seleção específica.

É importante conhecermos os fatores que constituem a política curricular do PROEJA, para que possamos contribuir com o debate de novas perspectivas sobre as categorias currículo, avaliação, pedagogia e políticas educacionais.

Na próxima seção, é abordada a atuação das políticas curriculares no chão da escola com a intenção de examinar as categorias do currículo, de avaliação, pedagogia e organização. Sobretudo observando o currículo como um processo contínuo, com as arenas políticas inter-relacionadas com a política atual e as políticas em uso. Com isso a intenção é realizar uma pesquisa qualitativa, com o apoio da ferramenta metodológica do Ciclo de Políticas de Stephen Ball.

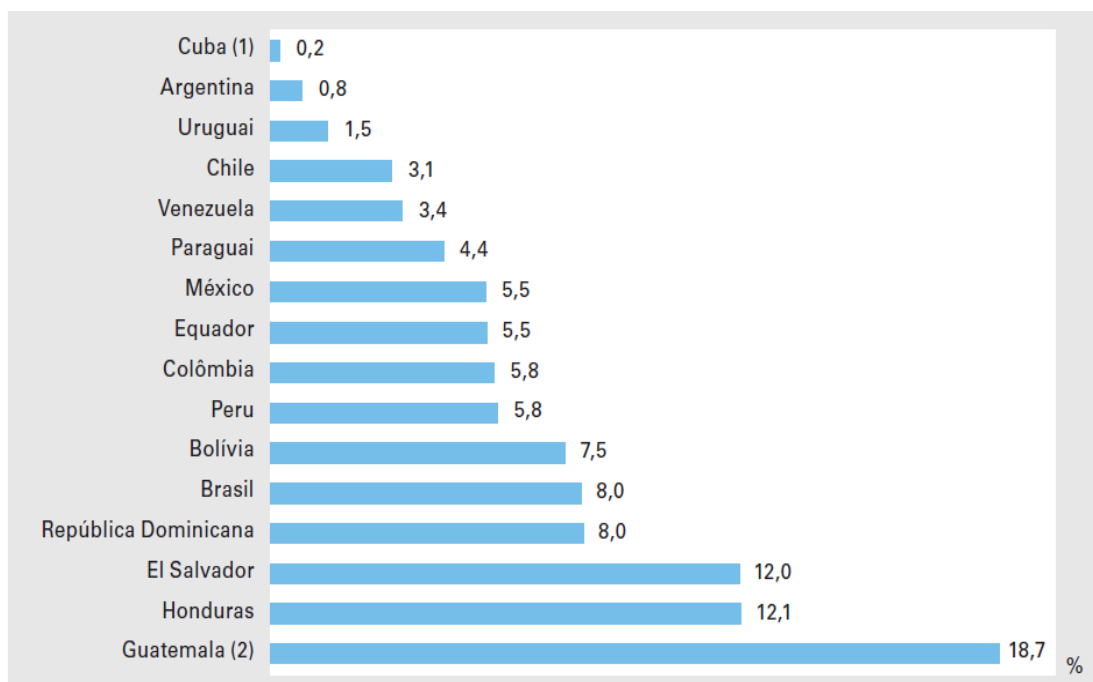
2.9 Educação popular no período colonial

Neste capítulo trataremos dos aspectos históricos relacionados a Educação Popular e do processo de alfabetização, analisando o ponto de vista legal e a luta das massas populares nos movimentos que representavam o povo brasileiro.

Destacaremos os dados do IBGE (2019, p. 87) para nortear o cenário do analfabetismo na América Latina nos dias atuais e por meio da história analisarmos o processo educacional brasileiro.

No Brasil há uma dívida educacional histórica, que pode ser observada por meio da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade. Nesse cenário o Brasil apresentou o mesmo valor que a República Dominicana (8,0%), abaixo apenas de El Salvador, Honduras e Guatemala, segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco para 2015 para a América Latina. Observa-se que em 2018 o percentual da população brasileira iletrada, que não sabia ler nem escrever era de 6,8%.

Gráfico 01 - Taxa de analfabetismo na América Latina no ano de 2015.



Fonte: ILLITERATE population. Montreal: Unesco Institute for Statistics - UIS, 2015. Disponível em: <http://data.uis.unesco.org>. Acesso em: out. 2019.

Nota: Países sem dado: Costa Rica, Haiti e Nicarágua.

(1) Dado de 2012. (2) Dado de 2014.

O processo de substituição de uma geração menos escolarizada por uma mais escolarizada não aconteceu no mesmo ritmo para todos os países, dessa forma, percebemos que outros países em desenvolvimento como o Brasil conseguiram avançar no que se refere à escolaridade do seu povo.

Encontramos os primeiros sinais da Educação Popular de jovens e adultos no Brasil durante o período colonial, sob o domínio da coroa portuguesa. Os jesuítas se instalaram no território brasileiro em 1549, e eram comandados por Tomé de Souza, que foi o primeiro Governador Geral da colônia. Seu trabalho se dava em administrar o Brasil, de acordo com os interesses de Portugal.

O território brasileiro foi dividido em capitanias hereditárias para facilitar a gestão da colônia de exploração subordinados aos comandos dos donatários em 1532.

O estudo sobre a história do Brasil tem contribuído para orientar a construção de uma identidade e desenvolvimento de consciência crítica sobre os aspectos da política, educação e economia.

A educação não era tratada como prioridade, em verdade, os jesuítas foram trazidos para o Brasil com a finalidade de desempenhar trabalho missionário e pedagógico, a fim de converter os nativos para fé católica. Dessa forma, a educação começa a se desenvolver como atividade secundária e, portanto, surge de maneira precária.

Para Ribeiro (1992, p. 19) a estrutura de funcionamento das escolas na colônia estava diretamente atrelada à “política colonizadora dos portugueses”. Nessa ordem ditada por D. João III, em 1548, os jesuítas exerceram o trabalho de conversão dos nativos para a fé católica por meio de catequese e instrução.

Entende-se por educação popular, frequentemente, a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular seria aquela de educação destinada às chamadas “camadas populares” da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino “para os desvalidos”. [...] Em nosso trabalho [...] considerando como educação popular a instrução elementar e como luta pela educação popular a luta em favor da difusão do ensino primário. De início, a educação dos adultos está tratado em conjunto. Ela é parte da Educação popular, pois a difusão da escola elementar inclui as escolas noturnas para adultos que, durante muito tempo, foram à única forma de educação de adultos praticada no país. Mais tarde, quando ganha autonomia e pretende-se que sua duração seja menor que aquela oferecida a população em idade escolar, ela passa a ser tratada como alfabetização e educação de base (ou educação continuada, como querem hoje alguns) (PAIVA, 2003, p. 56 - 57).

Paiva (2003, p.56) destaca que por intermédio do ensino das crianças, os jesuítas estabeleceram vínculo com seus genitores com o objetivo de catequizar os adultos, afinal, seria necessário alfabetizá-los e ensiná-los a língua portuguesa.

O modelo de economia da colônia era extrativista, portanto, não necessitava de qualificação profissional para os adultos. Sendo assim, não havia a intensão de

instrução formal para a população composta por portugueses, seus descendentes, nativos e africanos.

Está incipiente “educação de adultos” foi, no entanto, ao lado e através da educação das crianças decisiva “no progressivo abrandamento das resistências aborígenes e de suave, mas persistente penetração das barreiras étnicas e culturais, [...] facilitando o êxito da colonização, bem como a sedimentação dos padrões culturais europeus e da religião cristã no Brasil.

Com a introdução do regime escravagista, também aos negros buscava-se catequizar, combatendo o culto dos deuses africanos e difundindo-se entre eles o catolicismo. Entretanto, era-lhes vedado o sistema formal de ensino e sua educação se fazia através dos sermões que os exortavam à prática da moral cristã e à fé católica (PAIVA, 2003, p. 56 e 67)

Segundo Aranha (1989, p.8), somente em 1772 foram tomadas as primeiras providências mais efetivas com relação à educação na colônia, iniciava-se a implementação do “ensino público oficial”. O Estado português nomeou professores e estabeleceu planos de estudo e inspeção. Implantava-se o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas.

2.10 O renascimento que iluminou as ideias do mundo

No fim da Idade Média, enquanto a Europa passava por transformações na política, economia e na própria sociedade, de uma maneira geral, o Brasil sofria com a intervenção de Portugal.

O Renascimento foi um novo modo de ver a vida, política, ciência, arte, moral, religião e educação. Esse período foi marcado por contradições, transições e preocupações com o ser humano. Repensou-se nos valores e dogmas tradicionais.

No século das luzes, o Iluminismo gerou uma agitação intelectual e como consequência o conhecimento passou a ser compreendido como ferramenta de libertação. A razão começou a ocupar um novo papel no cenário, ressignificando e reorganizando o mundo. Nasceram valores fundamentais que defendiam a escola

pública, educação para o Estado e trouxe à tona a importância da infância e o reconhecimento do seu valor.

Rousseau (1983) propagou ideias de contrato social menos elitistas e mais democráticos, criticou a artificialidade da educação, o autoritarismo e excesso de intelectualidade. O pai da pedagogia moderna preparou uma nova concepção de ensino, de visão da infância, de psicologia do desenvolvimento, e sobretudo do papel do educador sob as perspectivas sociais e políticas.

No Brasil, Manoel da Nóbrega juntamente com os jesuítas concentraram-se na formação de padres, segundo Ghiraldelli (2015, p.28), “levando a instrução para os filhos dos colonos brancos e mestiços. É claro que isso se realizou de uma maneira restrita e com grandes dificuldades”. No componente curricular de Nóbrega, continha ensino de português, doutrina cristã, escola de “ler e escrever”, ensino de música instrumental e canto, também fazia parte da formação escola profissional agrícola, aulas de gramática, e após finalizar, os alunos que se mantiveram na formação concluíam os estudos na Europa.

Os jesuítas desenvolveram as primeiras escolas de “ler e escrever” dirigidas aos filhos dos caciques, com o objetivo de instruí-las de acordo com suas crenças. As referidas escolas foram instaladas inicialmente em São Vicente, Bahia, Espírito Santo e Pernambuco. Em seguida, organizaram-se as classes de gramática e os colégios, ensino profissional e, mais tarde, os seminários (ARANHA, 1989, p.166).

Montado o sistema da educação popular com base no objetivo primordial da catequese e recrutamento de vocações religiosas necessárias à difusão da fé e consolidação do domínio português, puderam os jesuítas, uma vez lograda essas metas, enfatizar o ensino das elites: além da escola de ler e escrever, eles mantinham na época de sua expulsão diversos seminários e 24 colégios para a formação das elites. Na verdade, as condições econômicas, sociais e políticas da Colônia – e a forma como elas evoluíram – não favoreciam o desenvolvimento de um sistema de educação popular, nem propiciavam grande interesse pelo problema educacional (PAIVA, 2003, p. 68).

É nítido que no século XIX não havia uma política e um planejamento sistematizado eficiente voltado para educação popular, de forma que resultou em educação precária e com caráter elitista.

2.11 A educação popular no Brasil de 1824

No período da Independência do Brasil, com a Constituição Federal de 1824, observa-se que no artigo 79, alínea 32, fora conferida “gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos” (PAIVA, 2003, p. 71). Diante do cenário de 1827, foi estabelecido na Carta Magna que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haveria quantas escolas de primeiras letras que fossem necessárias” (PAIVA, 2003, p. 71 - 72), porém na prática o cumprimento da lei foi realizado de maneira insatisfatória.

A descentralização do ensino primário e suas consequências podem ser entendidas se temos presente que nosso sistema econômico--social não favorecia a educação popular; em 1823, possuíamos uma população total de 4 milhões de habitantes, dos quais quase 1.200.000 eram escravos; em meados do século, para 5.520.000 habitantes livres contávamos com 2.500.000 escravos; mais de 30% da população estava *a priori* excluída de qualquer participação de caráter educativo sistemático. [...] acerca das escolas para meninas, os 50% representados pelas mulheres eram em grande parte marginalizados do processo educativo escolar [...] Muito poucas frequentavam escolas: as mulheres do povo não recebiam instrução; as da elite eram educadas em suas casas [...] Em tais condições pode-se entender que a educação elementar tenha se expandido de forma tão irregular e limitada. As elites adotaram como prática o estudo individual com preceptor em suas próprias casas, a educação não era sentida como uma necessidade social e econômica muito forte (PAIVA, 2003, p.73).

É importante destacar o quão foi pequeno o avanço na educação popular durante o Segundo Império. Observaram-se a criação de algumas escolas elementares nas províncias e a existência da instrução popular oferecida na Corte do Rio de Janeiro.

A educação popular desenvolvia-se de maneira desigual no Brasil, com concentração maior na região Centro-Sul, em virtude da industrialização e da

imigração europeia, que exigia maior grau de instrução, e reunia a maior concentração de riqueza. Com esse panorama houve um aumento do número de escolas elementares no Brasil. (PAIVA, 2003, p. 75).

A Assembleia Geral Legislativa aprovou a reforma Couto Ferraz, que abrangia o ensino primário e secundário no município da Corte, que se localizava no Rio de Janeiro. A reforma só foi regulamentada três anos depois, e nela estabelecia que as escolas públicas de ensino primário deveriam ser divididas em escolas de primeiro e de segundo grau, com acesso vedado aos escravos. A educação deveria ser financiada pelos cofres públicos, e o Poder Público deveria fornecer livros e materiais, além de disponibilizar classes para o ensino de adultos (PAIVA, 2003, p. 78).

2.12 A criação das escolas noturnas no Brasil

Com o Regulamento de 1854 foram criadas escolas noturnas para adultos nas províncias bem como no município da Corte, com expansão em 1860 para o Maranhão, com abertura da primeira escola noturna. Em seguida, na maioria das províncias do Império, foram criadas as classes noturnas.

No Império, em 1876, tinha 117 escolas noturnas, em contrapartida as escolas eram pouco frequentadas, posteriormente foram extintas, e apenas as escolas da capital foram mantidas com dificuldades. Outro aspecto que podemos destacar é a criação das escolas nas casas de detenção, com financiamento e manutenção pela sociedade privadas (PAIVA, 2003, p. 81).

A reforma Leôncio de Carvalho foi transformada em Lei no ano de 1879, nela previa que era obrigatório o ensino para crianças de 7 a 14 anos e também extinguiu a proibição do ensino para os escravos, além de dar ênfase à criação de escolas noturnas voltadas para a educação de adultos e cursos para o ensino primário de adultos não alfabetizados.

A partir da Lei Saraiva que versava sobre a reforma eleitoral, em 1880, as escolas noturnas voltaram a ser estimuladas, pois nesse período iniciou-se o sentimento que por meio da educação a nação alcançaria o progresso “[...] além disso, a eleição direta com restrição ao voto do analfabeto provocara a valorização daqueles que dominavam as técnicas da leitura e da escrita” (PAIVA, 2003, p. 196).

A Lei Saraiva ampliava a consulta eleitoral, mas apresentou caráter excludente, além da renda, a instrução era capaz de excluir os escravos libertos ou os elementos das classes trabalhadoras que lograssem ultrapassar a barreira da renda. “[...] A ampliação beneficiava apenas os setores médios emergentes [...]” (PAIVA, 2003, p. 93).

Podemos observar que a educação no Brasil, em especial a educação popular, antes do século XX, não apresentou uniformidade no território nacional, demonstrando precariedade nos aspectos quantitativo e qualitativo, tornando o sistema de ensino elementar.

Destacou-se como exceção, a experiência do Distrito Federal em 1933. A educação de adultos foi compreendida de maneira mais independente, as discussões realizadas após a divulgação do Censo de 1940, que indicava a existência de 55% de analfabetos com idade maior que 18 anos na população brasileira.

[...] ao preceito contra o analfabeto, identificado como indivíduo incapaz [...] Até o final do Império [...] “o não saber ler não afetava o bom senso, a dignidade, o conhecimento, a perspicácia, a inteligência do indivíduo [...] Somente quando a instrução se converte em instrumento de identificação das classes dominantes e que se torna preciso justificar a medida da seleção é que o analfabetismo passa a ser associado à incompetência (PAIVA, 2003, p. 93).

No início do século XX, percebe-se um olhar mais atento em torno da temática educação nacional, especificamente com atenção direcionada a educação popular. Podemos destacar a Lei 1.617 de 30 de dezembro de 1908, que autorizou o governo federal a auxiliar “com um quarto dessas os estados que já despendessem 10% de suas receitas com o ensino primário” (PAIVA, 2003, p. 97).

2.13 A campanha contra o analfabetismo no Brasil e a criação do ministério da educação e saúde

Em 1920, iniciou-se uma forte campanha contra o analfabetismo das massas populares, tal iniciativa estava diretamente relacionada com as mudanças nos setores econômico, social e político do país. O Brasil favoreceu o “fortalecimento do grupo industrial-urbano, à ampliação dos setores médios e do proletariado urbano” (PAIVA, 2003, p. 99).

Com a iniciativa do poder público nacional, as campanhas contra o analfabetismo são evidenciadas surgindo em 1923 como ferramenta tecnológica para atender a demanda educacional da época a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que foi criada com fim “exclusivamente científico, técnico e artístico e de pura educação popular” (PAIVA, 2003, p. 103), seu fundador Roquete Pinto, enxergava na rádio educativa um recurso possível para minimizar o problema educacional existente no Brasil.

O ensino das massas, especificamente para a categoria da educação popular, apresentou-se profundamente insatisfatório, mesmo nos estados mais ricos, que possuíam condições de diminuir o analfabetismo, sobretudo a educação popular na Primeira República manteve-se com os mesmos níveis educacionais do Período Imperial.

É importante destacar a experiência do Distrito Federal, referente à educação de adultos em 1928, com a reorganização dos cursos noturnos, chamados de Cursos Populares Noturnos. A proposta dos cursos era promover o ensino primário elementar no período de dois anos para os adultos analfabetos, o ensino técnico elementar e o ensino de cultura geral. Todavia, a reforma não conseguiu ser totalmente posta em prática em razão da Revolução de 1930, mas em contrapartida gerou ampliação do número de alunos matriculados. Anísio Teixeira terminou a implementação desta reforma em 1932, introduzindo algumas modificações (PAIVA, 2003, p.102).

A criação do Ministério da Educação e Saúde aconteceu em 1930, no ano seguinte, surgiu o Conselho Nacional de Educação, essas medidas anunciavam o propósito de intervenção da União na educação. Com a Revolução de 1930, intensificaram-se as “reivindicações em favor da democratização do ensino e da responsabilidade da União pela educação em todos os níveis através de uma política nacional” (PAIVA, 2003, p.127).

O país passou a participar de eventos que tratavam de temas relacionados à educação nacional, a exemplo das Conferências Nacionais de Educação. Nesse período, deu-se continuidade à rádio educativa, em favor da educação popular e algumas iniciativas relacionadas à qualificação do magistério, pois o quadro docente era composto em sua maioria por professores leigos. Os estados, os municípios e as entidades privadas de ensino promoviam cursos de formação e aperfeiçoamento para seus professores.

Fernando de Azevedo e outros educadores assinaram o Manifesto dos Pioneiros³ em 1932, reivindicando a política nacional de educação, com o argumento de que o ensino no Brasil se apresentava de forma fragmentada, desarticulada e que se fazia necessário um plano nacional de educação.

A Constituição Federal de 1934 em seu artigo 150, determinava que a União tinha a competência para fixar o plano nacional de educação, coordenar e fiscalizar a execução em todo o território nacional, além de “exercer ação supletiva, onde se faça necessário por deficiência de iniciativa ou de recursos” (PAIVA, 2003, p.134). Com tal cenário, a educação passou a ser um direito de todos, e o ensino primário deveria ser integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva aos adultos.

³ Manifesto dos Pioneiros Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação.

O texto do manifesto dizia que “se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país”.

Observa-se que a educação popular, mesmo sem o financiamento da União, cresceu na maior parte dos estados no país. A categoria contou com mais de 30 mil escolas em todos os estados do Brasil, e cerca de “2.500.000 alunos matriculados. No final do Estado Novo em 1945, a quantidade de escolas eram de 40.000 com um contingente de 3.500.000 alunos matriculados” (PAIVA, 2003, p. 134). Observa-se a difusão do ensino primário, com crescimento superior aos dos períodos anteriores, no entanto a aplicação de recursos continuava desigual e a qualificação do ensino variava de um estado para outro, na maioria das vezes o ensino das camadas populares apresentava-se de forma muito precária.

Com o golpe e a implantação do Estado Novo em 1937, Getúlio Vargas, por meio do ensino nas escolas, privilegiou a difusão dos princípios de Educação Moral e Cívica, bem como prometeu uma atenção maior a educação, cujo objetivo era alfabetizar maior número de pessoas possível.

Nesse cenário, a alfabetização ganha terreno fértil, com um discurso de atender não só as crianças, mas também o povo brasileiro de uma forma geral, associado ao culto da pátria tornando transparente o objetivo político da difusão de ideologia militar por meio do ensino durante o Estado Novo.

2.14 A criação do instituto nacional de estudos pedagógicos INEP e as políticas públicas destinadas à educação

No Estado Novo foi institucionalizada uma política nacional de educação voltada para centralização das informações e das orientações referentes ao ensino elementar. A criação da Comissão Nacional do Ensino Primário em 1938 tinha como objetivo propor política pública para atender o ensino primário no Brasil e, concomitantemente, a construção de um plano para combater o analfabetismo.

Com o objetivo de institucionalizar e centralizar as ações em âmbito nacional relacionadas a estudos na área da educação foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que se tornou uma instituição importante

desenvolvendo pesquisa na área de educação para centralizar as ações. Um dos primeiros estudos realizados pelo INEP foi relacionado ao ensino primário e de primeiro grau, que demonstrou a fragilidade no país.

Outras ações importantes na área de educação aconteceram também no período da ditadura militar, a exemplo da I Conferência Nacional de Educação, que aconteceu em 1941 e tinha como objetivo discutir os problemas da educação escolar, com a temática difusão e elevação da qualidade de ensino primário, normal e do ensino profissional.

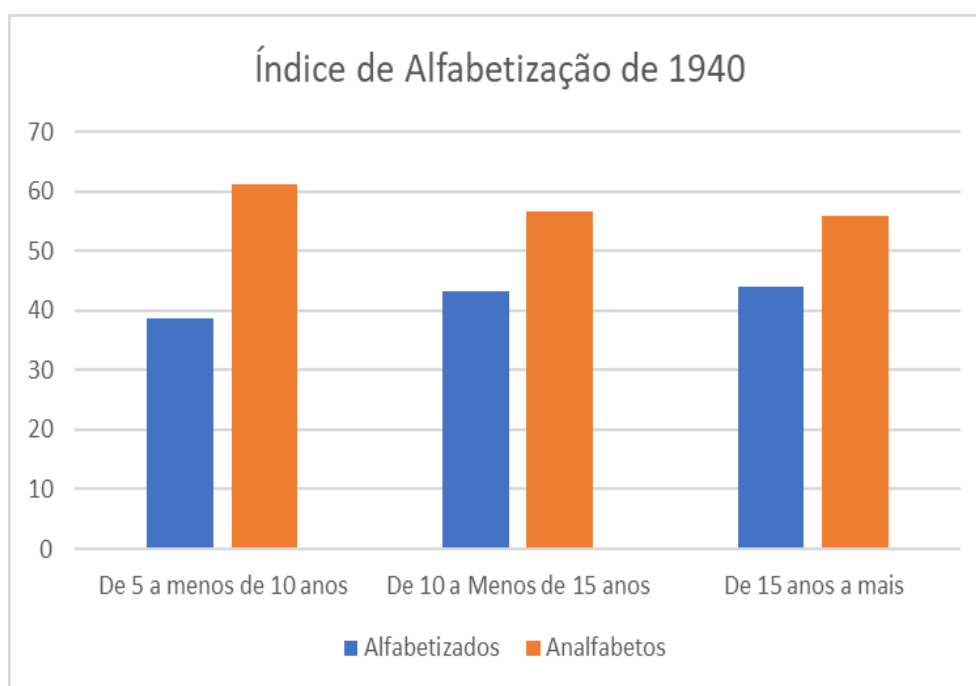
Em 1942 a partir das discussões realizadas na I Conferência de Educação, o governo federal instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), destinado à ampliação e melhoria do ensino primário em todo território brasileiro. Em seguida, o Governo Federal, em 1943, pelo Decreto nº 5.293 estabeleceu o Convênio Nacional do Ensino Primário, que propôs a cooperação financeira da União com os Estados, mas que só foi regulamentado em agosto de 1945, quando efetivou-se o FNEP. Dessa forma, assegurava-se em longo prazo a universalização do ensino primário para as pessoas com idade escolar.

As primeiras manifestações para a separação da educação dos adultos da educação convencional aconteceram no início do governo de Getúlio Vargas. Em 1931, instituiu-se a categoria do ensino supletivo que caracterizava uma educação voltada para atender os jovens e adultos. Podemos destacar as experiências relacionadas à educação desenvolvidas no Distrito Federal, que marcou em razão das possibilidades no campo da educação, sobretudo com a criação da Universidade do Distrito Federal, Manifesto dos Pioneiros e a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE).

Segundo o IBGE (1940, p. 21), o Censo Educacional de 1940 apresentou altos índices de analfabetismo no Brasil. A avaliação da categoria de iletrados caracterizou-se por um estudo da população dividida em faixa etária, obedecendo os seguintes critérios: indivíduos com idades entre 5 até menos de 10 anos; indivíduos com idades compreendidas entre 10 a menos de 15 anos e a terceira faixa composta por cidadãos com idades de 15 anos ou mais, e estas apresentaram,

segundo o levantamento, os seguintes valores: 61,2%; 56,7% e 55,9% de analfabetos respectivamente, o que possibilitou dessa forma, a percepção da problemática do analfabetismo no cenário nacional despertando a atenção do poder público.

Gráfico 2 - Índice de Alfabetização existente no ano de 1940



Fonte: IBGE (1940, p. 21).

2.15 O fundo nacional do ensino primário FNEP e a ampliação da educação para os jovens e adultos

A temática da educação ganhou terreno fértil e passou a ter relevância para a difusão do ensino para as crianças em idade escolar.

[...] importância assumida pelo problema podia ser observada principalmente a partir dos primeiros anos da década de 40 quando, segundo afirma Paschoal Lemme, discutia-se muito se seria necessário dar ênfase especial à programação destinada aos adultos ou se o problema do

baixo nível educacional da nossa população deveria ser resolvido a longo prazo, enfatizando-se a difusão do ensino elementar comum (PAIVA, 2003, p. 144).

Com o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), destinaram-se 25% dos recursos para a educação de adultos. Com isso, a educação de adultos passou a dispor de recursos próprios para ampliar o seu desenvolvimento. Com auxílio da União aos Estados, também possibilitou a universalização do ensino primário para a população de jovens e adultos ganhando assim importância no cenário nacional (PAIVA, 2003, p.152).

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi aprovada em 1947, com a regulamentação do FNEP, aspirava-se a possibilidade de “preparar mão de obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes [...] instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo” (PAIVA, 2003, p. 206).

No início, a CEAA apontou que o analfabeto era um ser marginalizado e possuía certa incapacidade, sobretudo, no decorrer da Campanha incorporou-se novas ideias no tocante a capacidade de aprendizagem dos jovens e adultos analfabetos.

Com a iniciativa da CEAA, aproveitou-se a estrutura escolar já existente, com objetivo de ampliação do ensino supletivo e foram criadas classes de alfabetização que contava com trabalho voluntário. As ações foram organizadas nos “Centros de Cultura Popular” em bibliotecas públicas, com dominância do aspecto quantitativo. A intensão da Ação foi alfabetizar um grande número de adolescentes e adultos iletrados, com criação de outros cursos para oferecer a continuação dos estudos, no entanto, esse projeto de continuação não logrou êxito salvo algumas exceções.

[...] o número de classes subiu de 10.416 em 1947 até 17.000 em 1951/53, a matrícula geral alcançou 659.606 em 1947, subindo a 850.685 em 1953. As tiragens de material de leitura, produzido e editado pelo próprio DNE (Departamento Nacional de Educação), atingiram 1.695.000 exemplares em 1947, totalizando 5.438.500 entre 1947 e 1950 (PAIVA, 2003, p. 219).

Com objetivo de realizar troca de experiências entre os participantes da III Conferência Geral da Unesco de Beirute, foi apresentado em 1949 os resultados da CEAA relacionados a educação de jovens e adultos. Por meio da análise crítica da experiência brasileira, buscava-se uma orientação para minimizar o problema do analfabetismo na América Latina, bem como a ausência de unidades escolares primárias.

Depois da Conferência, realizou-se um Seminário Internacional no Brasil, com o financiamento da Unesco e OEA (Organização dos Estados Americanos) além de reunir educadores de diversos países das Américas. As discussões compreendiam a complexidade do tema em questão e, mesmo com as campanhas de alfabetização, percebia-se que o Estado deveria empreender maiores esforços, principalmente através da criação de políticas públicas destinadas a categoria.

As atividades da Campanha, com toda sua precariedade, formando grandes contingentes de semianalfabetos, contribuíram – entretanto – juntamente com a maior difusão do ensino primário para a diminuição dos índices de analfabetismo: eles caíram de 55% em 1940 para 49,31% em 1950 e para 39,48% em 1960, apesar do elevado crescimento da população (PAIVA, 2003, p. 222).

O esforço do Seminário gerou um impacto significativo no Brasil, com a indicação “da criação de uma Missão Rural de Educação de Adultos, lançada experimentalmente em Itaperuna, no Rio de Janeiro. Tal evento deu origem à Campanha Nacional de Educação Rural” (PAIVA, 2003, p. 224-225).

Com a iniciativa da criação do Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), em 1957, as atividades da CEAA mantiveram-se em expansão, porém apresentando declínio por volta de 1954, sendo extinta no ano de 1963.

[...] contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural nele despertando o espírito comunitário, a ideia do valor humano e o sentido da suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo em detrimento do meio rural onde tenderiam a

enraizar-se a estagnação das técnicas do trabalho, a disseminação das endemias, a consolidação do analfabetismo, a subalimentação e o incentivo às superstições. Por isso missões educativas penetravam no interior para incentivar a elevação dos padrões de vida e a solução dos problemas coletivos através da organização comunitária (PAIVA, 2003, p. 225)

Algumas dificuldades impactaram negativamente as campanhas de alfabetização no país. A mão de obra dos professores era pouco qualificada, a falta de recursos para custear o salário do professor, a evasão escolar, a falta de material didático adequado e o trabalho voluntário dos professores foram fatores preponderantes que desencadearam um enfraquecimento nas referidas campanhas.

2.16 As missões rurais de educação e a tentativa de erradicação do analfabetismo

As Missões Rurais de Educação utilizavam o mesmo método da “organização social das comunidades” e dos Centros de Treinamento. A CEAA conseguiu manter até 1963 o funcionamento de 18 missões em alguns Estados do Brasil, especificamente no Nordeste. Por não conseguir promover ações suficientes, que viessem a alcançar o planejado, e também em virtude de limitações financeiras e administrativas, gerou-se por consequência o declínio da CEAA.

Em 1958 aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, cuja intensão era a de revisar os métodos e políticas aplicadas à educação de adultos. O Congresso recebeu apoio do Ministério da Educação e Cultura, mobilizou as entidades públicas e privadas com a finalidade de discutir a temática e os problemas da educação dos jovens e adultos, no tocante a currículo e políticas públicas, visando melhoria educacional da categoria.

Outras ações no campo ideológico surgiram como fomento à educação popular, onde podemos destacar o Seminário Regional Preparatório em Pernambuco, que Paulo Freire apresentou o tema “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, enfatizando as causas sociais

do analfabetismo. Freire difundia que por meio da educação popular promovia-se o desenvolvimento da sociedade. Com o pensamento pedagógico de Freire, surgiu uma configuração de nova perspectiva educacional, com ideias e métodos para a educação de adultos.

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em 1958, era destinada à educação popular, difundia que o desenvolvimento educacional é uma pré-condição para o desenvolvimento econômico. Dessa forma, a campanha preocupou-se em ampliar a rede de ensino primário, a escolaridade para os jovens e adultos e a contenção da evasão.

Algumas modificações aconteceram no campo da educação no ano de 1963, como por exemplo, a extinção das campanhas para o desenvolvimento educacional da população, incluindo as apoiadas pelo Ministério da Educação.

Em 1961, foi aprovada a Lei 4.024 que estabelecia a LDB. Com a Lei, elaborou-se o Plano Nacional de Educação e as Campanhas Nacionais de Alfabetização, que foram extintas nos anos seguintes.

Na gestão de Jânio Quadros, a educação passou a ocupar um lugar de destaque. Para a categoria jovens e adultos, criou-se o Movimento de Educação de Base (MEB) e a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA). O MEB foi criado por meio do Decreto 50.370 de 21 de março de 1961, determinando “que o Governo Federal forneceria recursos para a realização do Movimento de Educação de Base por intermédio das emissoras católicas, através de convênio com o MEC [...]” (PAIVA, 2003, p. 251).

No funcionamento das escolas do rádio contava-se com os monitores e colaboradores voluntários. Com o desenvolvimento do movimento em 1962, o MEB caracterizou-se como um movimento de cultura popular, com ideais sociais cristãos que caracterizou o MEB como um:

[...] movimento engajado com o povo nesse trabalho de mudança social [...] aceitando a premissa de que a luta de classe existe no Brasil, como existe em toda sociedade onde os desequilíbrios sociais causam conflitos entre os interesses dos diversos grupos (PAIVA, 2003, p. 269).

Em 1963, o MEB atendia 14 estados, com 111.066 alunos concluintes. Mesmo com o golpe militar em 1964, o MEB continuou em atividade, em virtude de um convênio existente entre a CNBB e a União, para o período de 1961 a 1965. Vale salientar que as atividades diminuíram significativamente e políticas educacionais sofreram alterações.

Destacamos também Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA) regida pelo Decreto nº 51.222, de 22 de agosto de 1961, não chegou a ser implantada em virtude da renúncia do presidente da República Jânio Quadros.

2.17 Os movimentos populares como representação de resistência

Segundo Paiva (2003, p.214), os movimentos ligados à promoção da cultura popular que surgiram na década de 1960, preocuparam-se com a possibilidade da participação política da sociedade e da tomada de consciência sobre os problemas do país. No período surgiram alguns movimentos.

No início dos anos de 1960, surgiram alguns dos movimentos mais expressivos de educação e cultura popular do Brasil: Movimento de Cultura Popular – MCP (1960), inicialmente implantado no Recife, depois estendido para outras cidades do estado de Pernambuco; Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, de Natal (1961); Movimento de Educação de Base – MEB (1961), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1961); Centro Popular de Cultura da UNE – CPC/UNE (1961), que se desdobrou em vários CPCs estaduais; e Campanha de Educação Popular da Paraíba – CEPLAR (1961) (BRASIL, 2009, p. 15).

Com os ideais brasileiros em efervescência, destacamos os três movimentos que mais representaram a resistência contra o regime da ditadura no Brasil: os Centros Populares de Cultura (CPC), os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Os Centros Populares de Cultura (CPC) funcionaram de 1962 até início de 1964 e eles tiveram como ponto de partida o CPC da UNE, fundado em 1962,

posterior a outros centros criados no país. Cada Centro possuía autonomia e tinha como atividade principal o teatro. Utilizava-se o “teatro jornal” com uma linguagem popular para ter maior alcance possível. Outras atividades eram promovidas em paralelo para a comunidade, a exemplo de: cursos de teatro, cinema, artes plásticas, exposições, filosofia e programas de alfabetização.

O objetivo central do movimento foi o de “contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente, através de uma arte didática de conteúdo político” (PAIVA, 2003, p. 261). Foi trazido uma ciência social com um perfil revolucionário.

Pernambuco ocupou papel de realce nos movimentos de Cultura Popular, e, em paralelo à organização do CPC, organizaram-se os Movimentos de Cultura Popular (MCP), que resultou na origem do MCP de Recife, criado em 1960. O movimento originou-se da iniciativa dos estudantes universitários, artistas e intelectuais do Recife.

Pernambuco, em parceria com a Prefeitura da Capital, criou políticas de enfrentamento e combate do analfabetismo. Segundo a autora Paiva (2003, p. 226) esse movimento buscou:

[...] também aproximar a juventude e a intelectualidade do povo, sob a influência de ideias socialistas e cristãs. O movimento pretendia encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa ligada às artes e à cultura do povo e suas atividades estavam voltadas, fundamentalmente, para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base. [...] o movimento passou a atuar também através do teatro, da organização de núcleos de cultura popular, do incentivo à divulgação das artes plásticas e artesanato, do canto, da dança e da música popular, da construção de praças, centros e parques de cultura, da organização de cine e tele clubes e da galeria de arte, além das atividades educativas sistemáticas destinadas à alfabetização e educação de base, com as quais se combinavam. Pretendia-se compreender a cultura popular [...] valorizando a produção cultural de massa [...] O MCP organizava suas escolas como Associações de Cultura Popular que serviam de ponto de partida para a participação de todos nas atividades culturais espontâneas da comunidade e naquelas promovidas pelo próprio movimento.

Aconteceu em Recife o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em setembro de 1963. Um dos aspectos mais importantes do evento foi

conhecer outros movimentos populares que aconteciam nos outros estados do país. A troca de experiências entre os grupos e a criação da coordenação nacional dos movimentos populares se deu em janeiro de 1964.

Sem a intensão, a criação da Comissão Nacional da Cultura Popular coincidiu com a apresentação do Plano Nacional de Educação o PNE. Ademais, com a criação do PNE, o MEC centralizou as ações das políticas educacionais voltadas para educação de adultos, pautadas nas ideias pedagógicas de Paulo Freire e com a intensão de promover a cultura popular.

Para Gadotti (2004, p. 137), em “O Pensamento Pedagógico Brasileiro” o autor aborda os temas da educação como um ato político. A educação popular como um instrumento de luta popular, de saber, de poder da população, de aquisição do conhecimento e do desenvolvimento social, gerando poder em uma sociedade de classes e muitas tensões.

É com esse sentimento que compreendemos o papel da EJA nos espaços escolares, seja voltada para o ensino fundamental, médio ou na modalidade médio integrada e na formação profissional.

2.18 Abordagem do ciclo de políticas para Stephen Ball

Para iniciar esta seção precisamos conceituar o significado de política, que segundo o dicionário Dicio Online:

É o mecanismo de orientação administrativa de Estados, ou a Direção de um Estado e determinação das formas de sua organização, como também pode ser entendido como a prática de oferecer direcionamentos ou de exercer influência no modo como algo (partido, opinião pública, eleitores...) relaciona-se (POLÍTICA, 2020, p.1).

Assim, destacamos a importância da política pública, especificamente a que fazemos no chão da escola diariamente. Do ponto de vista etimológico, a política

pública é caracterizada como a participação do povo nas decisões da cidade ou de um território.

Sobretudo, historicamente, essa participação do povo nas decisões assumiu aspectos distintos, no espaço tempo, podendo acontecer de forma direta ou indireta por meio de representações. Portanto, de maneira geral a política sempre foi um agente fundamental no acontecimento da política pública.

Nas últimas décadas as discussões sobre as políticas públicas tomaram uma dimensão muito ampla, em virtude do avanço das condições democráticas em todos os lugares do mundo. Dessa forma existem os arranjos institucionais de governos, que se tornaram necessários para fazer acontecer a governabilidade.

Podemos caracterizar como governabilidade as condições adequadas para que os governos se mantenham em estabilidade política, social e financeira. São essas condições adequadas, em que o poder executivo pode exercer plenamente as suas atribuições no âmbito nacional, regional, estadual ou municipal.

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Para completar o conceito de política pública citamos Azevedo (2003, p.38) que definiu, “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Dessa forma, destacamos a definição de Azevedo, que a política pública é elemento para o governo e a sua definição é clara nesse sentido. Compreende-se que a sociedade civil, ou o povo, não é responsável direto e nem agente implementador de políticas públicas. No entanto, a sociedade civil representada pelo povo, faz política.

Para Foucault (1979, p. 101) “todas as pessoas fazem política, diariamente, e até consigo mesmas”. Isso é possível porque as pessoas precisam tomar decisões, sejam de caráter social ou pessoal, mesmo de forma subjetiva, trazendo efeitos específicos do poder.

Socialmente, a política desenha as formas de organização dos grupos, sejam eles econômicos, étnicos, de gênero, culturais, religiosos ou outros, principalmente quando há decisões provenientes de choques de interesses, exaltando a importância da organização social que passa a ser fundamental para que as decisões coletivas sejam favoráveis aos interesses dos grupos.

É importante destacar que os grupos de interesse, organizados socialmente, traçam estratégias políticas para pressionarem o governo a fim de que as políticas públicas sejam materializadas de maneira favorável a seu grupo especificamente.

Entretanto, se caracterizamos as políticas públicas como tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, as Políticas Públicas Educacionais necessariamente não fogem à regra e, sendo assim, podemos compreendê-la como a maneira que o governo realiza ou não ações diretamente relacionadas à educação.

Tendo-se o entendimento de que a educação é um conceito muito amplo e abrangente, se faz necessário que as Políticas Públicas Educacionais se voltem ao limite no âmbito da educação escolar, sem se desvincularem das outras formas de educação que vão além da sala de aula. Tudo o que se aprende socialmente, na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, na comunidade, no teatro, e em outros espaços, é resultado do ensino, da observação, da repetição, e da reprodução, ou seja, é educação.

A educação só é escolar quando for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas. Nesse sistema, é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional – a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas).

Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. Tais decisões envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, valorização profissional, componente curricular, gestão escolar etc.

Utilizamos para a pesquisa uma análise qualitativa, com o apoio da ferramenta metodológica do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. O Ciclo de Políticas se constitui em um referencial analítico, dinâmico e flexível, que auxilia na verificação de programas e políticas educacionais de forma crítica desde a sua formulação até a implementação.

No Brasil os estudos sobre as políticas públicas vêm se consolidando como campo de investigação e buscando aporte teórico como base de sustentação científica. Conforme Ball e Mainardes (2011, p. 4), os próprios estudiosos da área apontam para o fato de que o campo da análise das políticas públicas ainda necessita de referenciais analíticos mais consistentes e que haja para tanto a interlocução com a literatura internacional.

De acordo com Deubel (2002, p.41), o desenvolvimento da investigação em políticas públicas tem apontado caminhos para os estudiosos, de modo que novos instrumentos analíticos sobre as políticas são idealizados, com objetivo de criação de ferramentas, ligadas a modelos e associadas a aportes teóricos.

Para o autor, esses instrumentos “[...] *permiten observar la realidad a través de un filtro conceptual – los elementos de la clave analítica – con el fin de facilitar su organización y entendimiento*” (DEUBEL, 2002, p. 42). Como exemplos de ferramentas disponíveis, cita: as tipologias, os instrumentos de intervenção do Estado, programas de políticas públicas, programas políticos e complexidade social e, por último, o mais conhecido, o *Policy Cycle* – ciclo de políticas ou fases de políticas de Ball.

Stephen Ball e seus colaboradores, citados por Mainardes (2007, p. 6), apresentam uma possibilidade de análise de políticas públicas por intermédio da abordagem do ciclo de política (*Policy Cycle Approach*), caracterizada por uma

proposta específica no campo da utilização da abordagem sequencial na análise de políticas públicas. Foi neste referencial teórico que pautamos a realização da análise das políticas públicas do PROEJA.

O sociólogo Stephen Ball propôs um ciclo contínuo constituído por cinco contextos diferentes no campo da política educacional que sejam: O Contexto de Influência, o Contexto da Produção do Texto, o Contexto da Prática, o Contexto dos Resultados ou Efeitos e o Contexto das Estratégias Políticas.

Observa-se que para a pesquisa sobre educação profissionalizante, especificamente a análise sobre o PROEJA, os contextos de maior relevância como ferramentas analíticas são os de Influência, de Produção do Texto e da Prática.

Stephen Ball e seus colaboradores pesquisam políticas educacionais com objetivo de compreender como elas são formuladas e como são implementadas em diferentes contextos.

Com o objetivo de constituir uma análise detalhada sobre o Estado educacional podemos destacar: “análise para além do limite do Estado central para examinar algumas das “redes de poder”, discurso e tecnologias que percorrem o corpo social da educação: o estado local, as organizações educacionais e a sala de aula” (BALL, 1994, p 1).

A intensão foi fazer um olhar criterioso sobre as categorias currículo, avaliação, pedagogia e organização. Analisando o currículo como um processo contínuo, com as arenas políticas inter-relacionadas com a política atual e as políticas em uso. Outro aspecto observado por Ball é a Gestão Local das Escolas (LMS), que indica as intensões políticas do Governo nas instituições escolares.

Mainardes *et. al.* (2011, p. 300), sobre os contextos propostos por Ball, observa que os três primeiros – influência, produção de texto e prática – são os mais importantes e estão inter-relacionados, não havendo divisão temporal ou sequencial e não devem ser analisados nem estudados isoladamente. Sobre os dois últimos contextos, os autores destacam que o contexto dos resultados ou efeitos, que seria

o quarto, é extensão do contexto da prática, e que o da estratégia ou ação política faz parte do contexto de influência.

De acordo com Mainardes (2007, p. 32), no ciclo de política:

[...] a simplicidade e a linearidade de outros modelos de análise de políticas são substituídos pela complexidade do ciclo de políticas. A abordagem do ciclo de política traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando as perspectivas macro e micro.

Dessa forma, os contextos apresentam as arenas, que são locais de disputas compostos por grupos de interesse que influenciam, ou não, as políticas.

É no contexto de influência que ocorre a construção dos discursos que darão origem às políticas públicas, caracterizado pela interferência de grupos que, direta ou indiretamente, influenciam as políticas sociais e educacionais, sendo, portanto, o campo em que os conceitos adquirem legitimidade e constituem um discurso de base para as políticas educacionais. Neste campo, de forma direta ou periférica, as redes sociais que circundam os partidos políticos possuem significativo peso, influenciando o governo (MEC), bem como os processos legislativos.

No Contexto de Influência, com vistas a alcançar os seus objetivos, que são as arenas públicas de ação, utiliza-se dos meios de comunicação social, já as arenas mais formais, que são compostas pelos seus respectivos grupos representativos, suas comissões e as redes políticas e sociais internacionais, passam a utilizar a circulação de ideias, os empréstimos de políticas e soluções.

Podemos destacar a Unesco, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional como influenciadores no processo de formulação das políticas nacionais. Dessa forma observa-se uma migração de política internacional que é descontextualizada em cada local que está inserida.

Para representar as políticas em um linguajar de interesse público, porém em um formato mais generalista, se tem o Contexto de Texto, onde as arenas são compostas por textos legais, oficiais e políticos, podendo ser através de

pronunciamentos, vídeos, panfletos e revistas ou até mesmo os comentários formais e informais.

É no Contexto de Texto que ocorrem os acordos políticos através dos resultados de disputas, tendo, portanto, um grupo de políticos como os seus principais controladores. Neste contexto inserimos a nossa pesquisa, com o objetivo de analisar a Política Curricular, que tem como alguns dos seus vieses a construção do currículo, a orientação para os professores, os processos avaliativos e sobretudo outras políticas educacionais que venham a nortear as diretrizes do PROEJA.

As interpretações bem como as recriações, que surtirão efeitos e consequências nas mudanças da política original ocorrem no Contexto da Prática. É neste contexto que temos como a principal arena a escola, que nada mais é do que o local de atuação dos profissionais de educação, onde ocorrem, de fato, as interpretações e adequações das referidas políticas curriculares, haja vista, as particularidades e experiências, além dos valores culturais e interesses variados de cada comunidade.

De maneira geral podemos destacar que o currículo é uma das representações do Contexto da Prática na escola. Quando se trata de programa educacional como PROEJA, há uma construção dos componentes pedagógicos antes mesmo de implantá-lo no chão da escola. Podemos considerar que quando o currículo chega à escola, é caracterizado como Contexto da Prática. É nesse local que a política está sujeita à interpretação e recriação, onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

As arenas são as escolas e locais de atuação dos profissionais da educação, dessa forma os grupos de interesse são os professores, gestores e demais profissionais que têm papel ativo na aplicação das políticas. Notadamente é a própria prática que ocorre nas escolas, a política chega à escola podendo ser recontextualizada pelo professor que trabalha diretamente com ela, o mesmo tem a liberdade de recriá-la e reinventá-la. Essa política curricular será interpretada de

diferentes formas, uma vez que experiências, valores, cultura e interesses são variados.

De acordo com Ball (2002, p. 3), no texto *Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade*, observamos a interferência do Estado, deixando nas políticas públicas educacionais as suas marcas. Dessa forma percebemos o poder governamental criando uma nova maneira de regulação menos visível. A aprendizagem é recompensada como “um resultado de custo efetivo”.

Logo, para um melhor resultado é preciso ter metas claras e definidas, metas de produtividade. O ato de ensinar e a subjetividade do trabalho do professor estão alterados dentro da nova lógica de gestão que tenta imprimir o conceito de qualidade e excelência.

Segundo Ball (2001, p. 3), há cada vez mais mecanismos de controle sobre as políticas produzidas para a educação. As novas formas de controle através do marketing e da competição são notáveis, pois geram um aumento da individualização nos alunos, o fim da solidariedade, a filiação em sindicatos contra a construção de novas formas institucionais e uma nova cultura escolar, a cultura empresarial, que está entrando cada vez mais na escola. Dessa forma, as tecnologias políticas do mercado, não deixam espaço para um ser ético, seja esse autônomo ou coletivo.

Surge na lógica das políticas públicas modernas uma nova identidade do professor, que por sua vez está sendo construída de maneira induzida, influenciando na adoção de novas posturas de trabalho. Outro aspecto que podemos destacar relacionado à performatividade é o contexto das avaliações com fins em recompensas pelo desempenho obtido, que podem vir a gerar uma cultura de competitividade.

O autor da ferramenta analítica, Stephen Ball, destaca-se pelo seu trabalho relacionado aos ciclos de políticas, e apresenta-se com um perfil pós-estruturalista⁴,

⁴ Por estruturalismo designo as perspectivas de investigação e modos de pensamento que têm por base a compreensão das estruturas sociais em um sentido mais geral e amplo. Nesse sentido, Marx e Lévi-Strauss são categorizados como estruturalistas, ainda que para o primeiro seja prevista uma

assumindo uma postura crítica em relação ao poder do Estado. Ball (2001, p. 3) em seus estudos nos apresenta uma visão sobre a macropolítica e aponta a micropolítica como ferramenta de análise.

Outra característica do autor é não fornecer respostas, pois sua real intenção é lançar questionamentos, para que, possamos nos debruçar sobre as categorias currículo, avaliação, pedagogia e organização.

Há uma grande preocupação com relação à criação das políticas educacionais, haja vista estas serem idealizadas para atender a “escola ideal”. O autor em destaque enfatiza os processos das micropolíticas e a ação dos profissionais que lidam com as políticas *in loco* e indica a necessidade de se articular os processos macro e micro na análise das políticas educacionais.

É com dinamismo que se fez necessário mergulhar no *lôcus* da pesquisa, de maneira inquieta, fazendo uma análise qualitativa, para compreender os impactos das políticas no chão da escola e suas complexidades. Mainardes (2006, p. 8) destaca Foucault, que aborda que os discursos nunca são independentes de história, poder e interesses.

A organização das ideias, do tempo e das visitas ao *lôcus* da pesquisa caracterizam condição fundamental para o trabalho do pesquisador. Dessa forma organizamos a pesquisa sobre o PROEJA embasado em levantamentos bibliográficos, envio do protocolo da pesquisa ao CEP, cadastro dos dados da pesquisa e do pesquisador junto ao Conselho de Ética, através da Plataforma Brasil, e posteriormente o levantamento dos dados relacionados ao PROEJA, com sua respectiva análise e posterior discussão dos dados, através do tratamento das informações, gerando a produção textual e a conclusão da pesquisa.

história das mudanças estruturais: as mudanças nos modos de produção. Tal conceito é construído no confronto com o pós-estruturalismo. Já o estruturalismo em seu sentido estrito designa o movimento intelectual que se desenvolveu particularmente na França, nos anos 1960, em torno da linguística, da antropologia, da filosofia, da política e da psicanálise. Trata-se de uma tentativa anti-positivista de investigar o real se afastando do vivido, de forma a conhecer suas estruturas, especialmente construídas pela linguagem. Nesse sentido, incluem-se Lévi-Strauss, Barthes, Bernstein e Lacan. Mesmo de forma estrita, o estruturalismo é muito amplo e diversificado.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

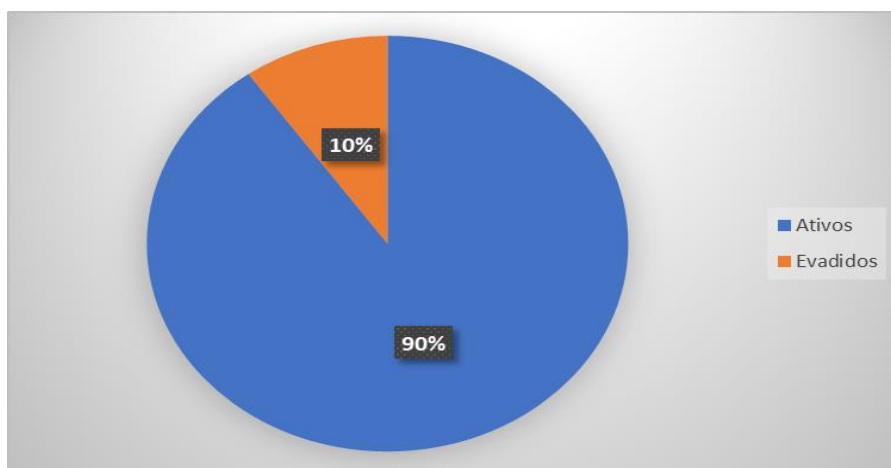
Ao iniciarmos o trabalho nos dedicamos a conhecermos o *lôcus* da pesquisa, posteriormente operamos para realizar o levantamento bibliográfico, com objetivo de compreendermos os elementos históricos tão importantes para a organização da pesquisa.

Propomo-nos a realizar uma análise da política curricular do PROEJA, com apoio da metodologia do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. Com foco nos estudos de sua obra “Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011”.

A análise da pesquisa está diretamente relacionada as políticas públicas que norteiam o curso, porém, sem perder de vista os sujeitos que se integram ao processo, como os docentes, discentes e o corpo técnico administrativo.

O Curso Técnico em Eventos do PROEJA teve no ano 2019 a matrícula de 153 alunos entre veteranos e novatos, com evasão durante o semestre de 9,8%. Estas evasões, conforme relatório, ocorreram em virtude de recolocação no mercado de trabalho, falta de perfil para o curso ou ainda por dificuldade financeira. Os dados podem ser visualizados no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Número de alunos do Curso Técnico de Eventos do PROEJA (Ativos e Evadidos)



FONTE: Dados da Pesquisa, 2020.

Podemos caracterizar os alunos do curso por faixa de idade em quatro grupos sendo 32% com idade entre 31 e 39 anos, 28,6% com idade superior a 40 anos, 20% entre 26 e 30 anos e 19,4% tem entre 18 e 25 anos, conforme Gráfico 4.

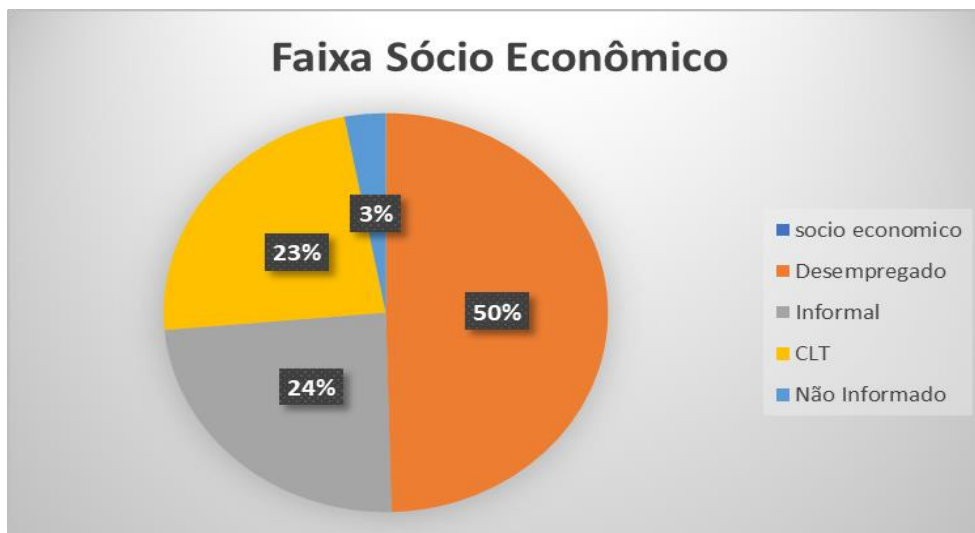
Gráfico 4 - Faixa Etária do público alvo da pesquisa.



FONTE: Dados da Pesquisa, 2020.

Os sujeitos pesquisados, apresentam perfil sócio econômico baixo, composto por desempregados (49,6%), trabalhadores do mercado informal (24%) e trabalhadores em regime de CLT (23,4%). Como observado no *lócus* da pesquisa a menor parte dos alunos se encontram empregados, gozando das prerrogativas legais no que se refere as garantias empregatícias e com recebimento de um salário mínimo, desenvolvendo principalmente atividades relacionadas com serviços em bares, restaurantes, hotéis ou casas de família (empregada doméstica), conforme gráfico 5.

Gráfico 5 - Faixa Sócio Econômico do público integrantes da pesquisa.

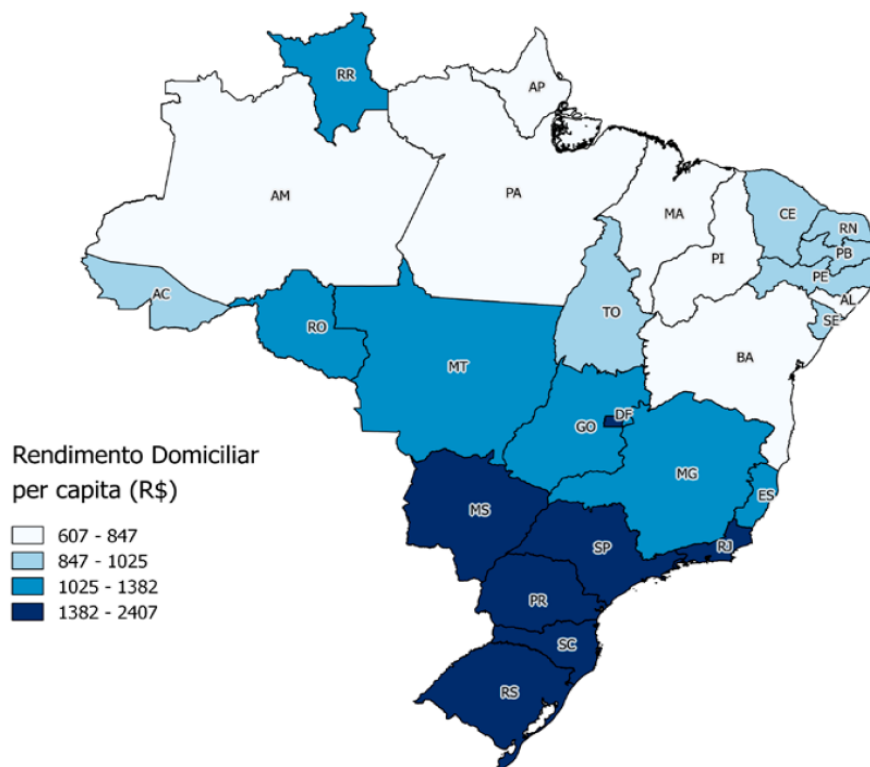


FONTE: Dados da Pesquisa, 2020.

Nas pesquisas realizadas, o IBGE destaca a relevância dos rendimentos e a sua origem. A partir de 2015, observa-se que o número de trabalhos diminuiu em relação aos rendimentos, destacando-se aqui as categorias aposentados e pensionistas.

Das principais fontes de rendimentos existentes no ano de 2018, 72,4% destes, eram oriundos das atividades laborais, ao passo que a aposentadoria e as pensões representavam um percentual da ordem de 20,5% e outras fontes com valores que correspondiam a uma parcela menor de 7,0% (IBGE, 2019, p. 50).

Figura 1 - Rendimento mensal domiciliar per capita das pessoas residentes em domicílios particulares, segundo as Unidades da Federação - Brasil - 2018



Fonte: IBGE (2019).

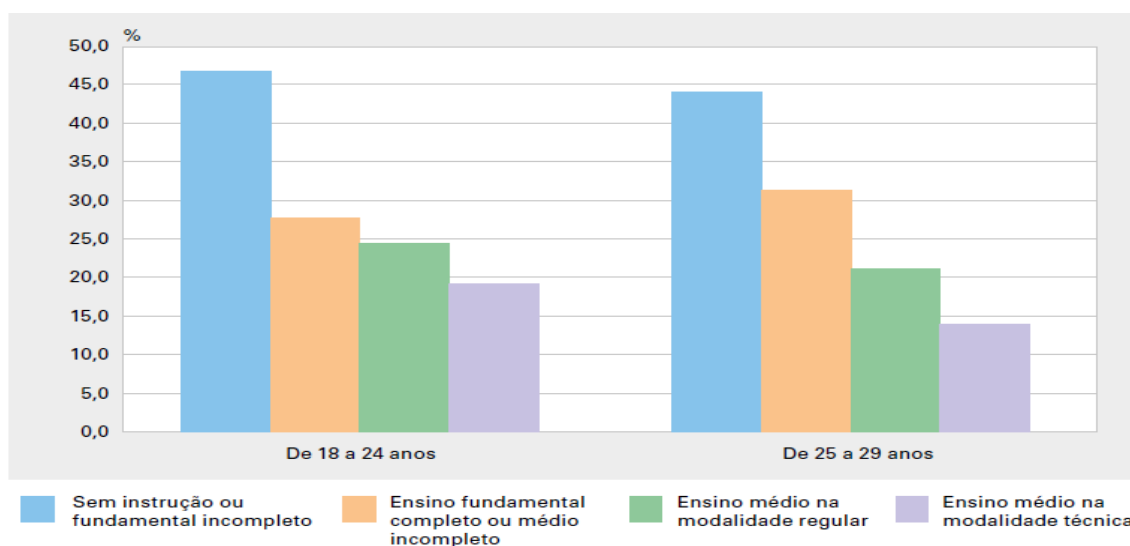
É importante verificar a transição dos jovens que saem da escola e ingressam no mercado de trabalho, pois este ciclo de vida definido como juventude não é muito fácil segundo os dados do IBGE (IBGE 2019, p.42). Os impactos causados nesta transição podem criar obstáculos no que se refere aos objetivos pessoais, influenciando as realizações ao longo da vida.

Neste sentido devemos perceber os alunos do programa, para que os sujeitos não se sintam desmotivados e desprotegidos, visto que este cenário pode impactar nos aspectos de saúde, criminalidade e outros danos para sociedade.

Com relação ao seu nível de instrução, outro fator que merece atenção é no que diz respeito a proporção de jovens com idade compreendida entre 18 a 29 anos, que não apresentam matrícula ativa na escola e nem estão em atividades laborais, sendo este, um perfil de sujeito que contempla o cenário analisado no PROEJA.

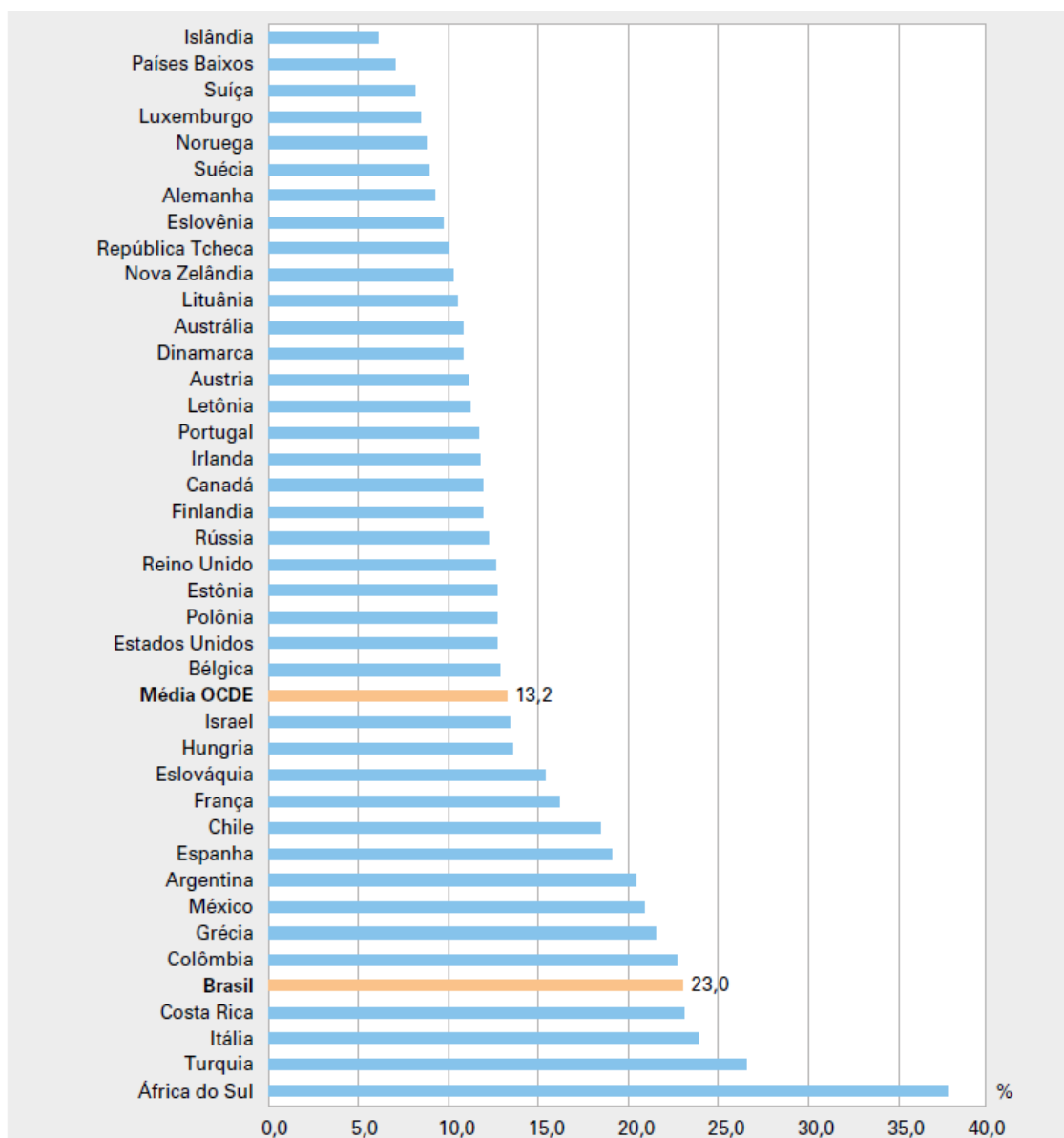
Esta realidade foi facilmente observada através de relatos formais ou informais de diversas histórias de vidas semelhantes as registradas pelo IBGE. Esta realidade é facilmente visualizada no Gráfico 6 e 7.

Gráfico 6 - Proporção de jovens de 18 a 29 anos que não estudam e não estão ocupados, por nível de instrução, segundo os grupos de idade no Brasil em 2018.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Gráfico 7 - Proporção de jovens de 15 a 29 anos que não estudam e não estão ocupados, segundo países da OCDE⁵ e parceiros, no ano base 2018.



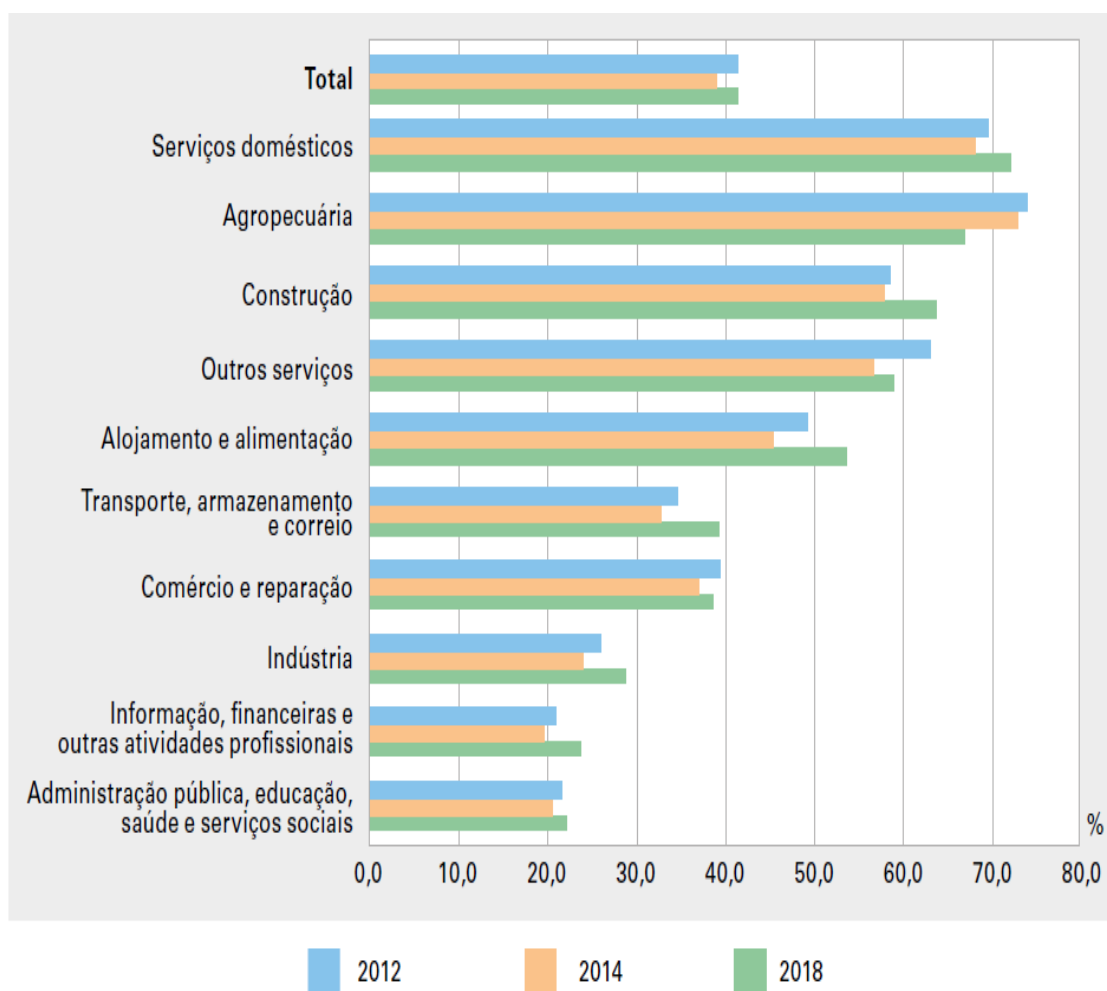
Fontes: 1. IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018. 2. EDUCATION at a glance 2019: OECD indicators. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development - OECD, 2019. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en. Acesso em: out. 2019.

Os estudos apontados pelo IBGE (2019) evidenciam um alto nível de pessoas no mercado de trabalho que ocupam a categoria informal de atividade laboral. As

⁵ OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

Regiões Norte e Nordeste destacam-se com os maiores percentuais. Em 2018, a proporção de trabalhadores em ocupações informais destas regiões alcançou 59,2% na Região Norte e 56,3% na Região Nordeste.

Gráfico 8 - Proporção de pessoas em ocupação informal, segundo os grupos de atividades econômicas, no período compreendido entre 2012 a 2018.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2018.

Nota: Dados consolidados de primeiras entrevistas.

Quanto a forma de ingresso dos alunos ao programa, observamos que 82,7% deu-se por indicação de alunos veteranos, sendo por amigos, vizinhos ou parentes. Sobre a motivação pelo curso 98% dos alunos informaram na entrevista que

ingressaram no programa em virtude da perspectiva de crescimento profissional, ou pessoal com vistas a qualificação em eventos.

Dos entrevistados 82% relataram satisfação com o curso, embora evidenciaram um alto grau de dificuldade com os componentes curriculares da formação geral como, principalmente, as disciplinas de língua portuguesa, inglês, espanhol e matemática, no entanto, também expuseram maior satisfação com os conteúdos relacionados as áreas técnicas de eventos.

No decorrer do curso a equipe técnica e os docentes criaram uma empresa incubadora, tornando possível as atividades práticas de maneira remunerada. Essa iniciativa fez com que 92% dos alunos passassem a acreditar no potencial do seguimento como atividade comercial e mantenedora.

3.1 Contexto de Influência

No campo pedagógico, observamos na pesquisa que as tendências presentes na política do PROEJA sofreram fortes influências da educação popular, da política da EJA, da educação profissionalizante convencional, da educação para o mercado de trabalho e do viés do empreendedorismo. Em contrapartida 44,4% não perceberam que os docentes atuam de maneira efetiva no Contexto de Influência, o que é visualmente percebido no gráfico 9.

Gráfico 9 - Representação do percentual de atuação no mercado de trabalho.



FONTE: Dados da Pesquisa, 2020.

No tocante da influência local na formulação da política do programa, observamos que 55,6% dos docentes consideram-se com atuação ativa, com propostas de atividades no chão da escola e na implementação das ações que favorecem o desenvolvimento do programa.

3.2 Contexto da Prática

Sobre o Contexto da Prática, 75% dos docentes apontaram que acontece limitação financeira no programa, ocasionando ausência de material didático tanto para docentes quanto para discentes, o que repercute diretamente em prejuízos pedagógicos para os sujeitos envolvidos no programa. Ainda sobre as dificuldades encontradas, a heterogeneidade do grupo é outro fator apontado como entrave, o que ocasiona a necessidade de um nivelamento do conteúdo no decorrer do curso, além dos aspectos como sobrecarga física e mental, distância entre a escola e a residência dos alunos, e principalmente as dificuldades financeiras por eles vividos.

Observamos também que 33% dos docentes encontram-se desmotivados, aguardando maiores investimentos no programa, e relataram não apresentar perfil favorável para desenvolver as atividades laborais com os alunos do PROEJA, o que evidencia a necessidade de mais capacitação destes profissionais.

Na pesquisa realizada pelo IBGE no ano de 2010, o PIB da Paraíba alcançou 31,9 bilhões de reais, com concentração em apenas em cinco municípios, sendo estes: João Pessoa, Campina Grande, Cabedelo, Santa Rita e Bayeux, e que juntos somam R\$ 18,3 bilhões, ou seja 57,4% do PIB do Estado.

Em 2019 foi divulgado o crescimento acumulado do Produto Interno Bruto (PIB) da Paraíba, que teve um acréscimo de 12,9% entre os anos 2010 e 2017. Os dados são do Sistema de Contas Regionais, divulgados pelo IBGE. O resultado do PIB revela que os valores acumulados estão acima da média do Brasil que é de 3,7% e do Nordeste com percentual de 6,5%.

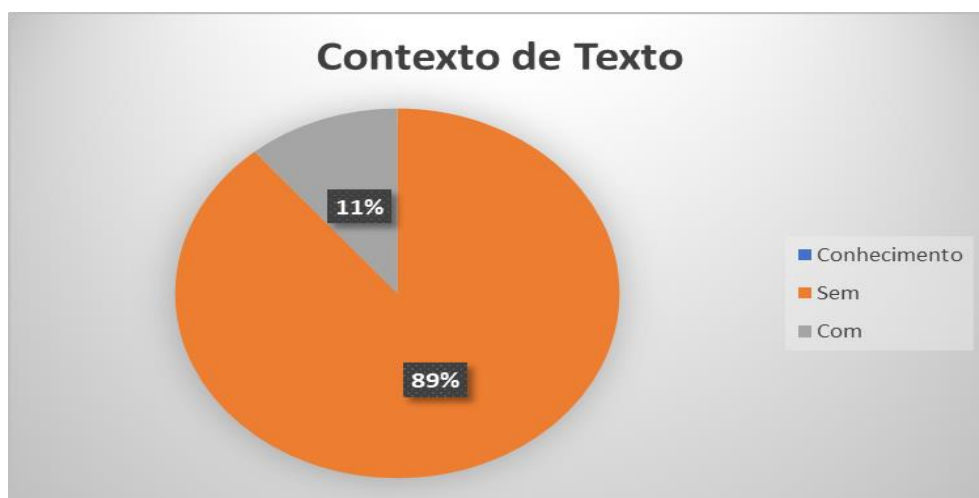
Diante do exposto, e mesmo com relação ao crescimento no campo econômico, o que coloca a Paraíba como o 3º melhor resultado no período, o Estado ainda não evoluiu

de maneira suficiente no que diz respeito a elevação da escolaridade da população atendida pelo ensino público e principalmente os alunos do PROEJA.

3.3 Contexto de Texto

Quanto ao Contexto de Texto observamos que 88,9% dos docentes não sabem com precisão quando iniciou a construção da política do programa, apenas 11,1% dos docentes conhecem a base legal e os textos que dão suporte pedagógico ao PROEJA, conforme gráfico 10.

Gráfico 10 - Conhecimento da base legal do curso.



FONTE: Dados da Pesquisa, 2020.

Para tanto 75% dos docentes relataram na pesquisa que houve espaço para construção da política do PROEJA no chão da escola, na contribuição do PPP que se encontra em processo de ampliação. Apenas 25% dos docentes não conseguiram visualizar sua participação no Contexto do Texto.

Com base nas entrevistas, ainda podemos observar com relação ao Contexto do Texto que, 62,5% afirmaram que a política do programa no PPP é clara e compreensível, posto que, o restante dos docentes (37,5%) sinalizaram que os textos do programa precisam ser mais claros. Todos os docentes entrevistados

relatam na pesquisa que o texto do programa não pode ser alterado, principalmente no tocante as concepções e intencionalidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve por objetivo geral a investigação da construção da política curricular do PROEJA através da experiência vivenciada no Curso Técnico em Eventos do IFPB, Campus João Pessoa. Para tanto, delineou-se outros objetivos, tais como: A análise do Contexto de Influência, o Contexto da Prática e da Produção de Texto e as Arenas Públicas de Ação no processo de formulação das políticas do curso investigado que também estão atrelados a esta política pública de governo.

Registra-se o caráter relevante desta dissertação, no que se refere ao levantamento do Estado da Arte. Estudamos textos legais, dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros, vídeos e outras matérias que nos forneceram suporte e proporcionaram uma imersão profunda e minuciosa sobre a temática.

Com isso, conseguimos mapear a base legal do programa PROEJA, bem como aspectos relacionados Contexto de Influência, Contexto de Texto e da Prática. Além de compreender o perfil do alunado, os entraves, as adversidades e oportunidades. Outro aspecto importante foi conhecer o IFPB, instituição que desenvolve o programa PROEJA e os professores.

Rememoramos a história da educação do Brasil, a formação profissional e sua base legal, a influência do capitalismo industrial para impulsionar os cursos técnicos na era Vargas, as reformas no ensino através dos seus avanços e recuos, além do papel do Estado no que se refere a educação e seus impactos na sociedade, passando pela criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e o processo da educação popular como luta de classe para formalização da EJA, com destaque ao programa PROEJA como alternativa de educação para os sujeitos da EJA e por fim, descrevemos a metodologia da pesquisa o Ciclo de Políticas de Stephen Ball.

Revelamos na pesquisa a realidade do PROEJA, que representa uma amostra da população Paraibana, com jovens, adultos, negros, homens, mulheres, idosos, pessoas do campo que categorizam o perfil heterogêneo do projeto.

Os desafios do programa são grandes, visto que a prática está distante da teoria. A realidade da instituição pesquisada não possibilita que o currículo seja construído e implementado através das particularidades dos alunos. Dessa forma torna-se muito difícil, porém, os entraves relatados nas entrevistas e descritos nos capítulos, revelam que o PROEJA inspira mais pesquisas e necessidade de crescimento.

Observa-se que o currículo do curso de Eventos do IFPB João Pessoa, ainda não conseguiu contemplar uma perspectiva de formação integral dos sujeitos de modo que, estes venham a compreender-se e compreender o mundo.

Concluimos, portanto, que o programa denominado PROEJA tem a intenção de construir uma metodologia inovadora de educação profissionalizante para os alunos, com impacto social eficiente e consolidando os saberes, por meio das histórias e experiências vivenciadas nas trajetórias de vida dos sujeitos.

A pesquisa evidenciou a necessidade da ampliação no que diz respeito a alocação de recursos financeiros, com objetivo de melhoria na formação dos docentes participantes, visto que apenas 11% destes conheciam o texto oficial do PROEJA. Outro aspecto, observado está relacionado ao PPP, que revelou que 62% dos entrevistados apontaram que as diretrizes do programa se apresentam com textos claros e compreensíveis.

Sobre o perfil do docente comprovou-se nas entrevistas que há necessidade de se fazer uma seleção dos professores que venham a atender o perfil da EJA, e que estes tenham habilidade para trabalhar com grupo de alunos heterogênicos, com distorção idade e série e algumas lacunas na formação escolar. Devido a esta problemática percebemos que 25% dos professores participantes não se inseriram como protagonistas na construção da proposta pedagógica do programa PPP.

A construção de um material didático específico e que venha a atender as necessidades do corpo discente e facilitar a interação aluno/professor é outro aspecto visualizado na pesquisa.

Outro aspecto revelado na pesquisa diz respeito ao perfil do alunado. Contemplou-se que os discentes apresentavam uma grande heterogeneidade em relação a escolaridade, com condição financeira composta por um alto índices de desempregados (49,6%), com sua maioria na faixa etária entre 31 e 39 anos, e que principalmente sofriam de uma sobrecarga física e mental, agravada pela distância entre a escola e a residência.

REFERÊNCIAS:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. As origens das instituições escolares. **In:** A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Parte III – A transmissão da cultura. 4 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964, p. 545-61.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. **In:** SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993a.

BALL, S. J. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. **British Educational Research Journal**, Manchester, v. 23, n. 3, p. 257-274, 1997.

BALL, S. J. **Politics and policy making in education: explorations in policy sociology**. Nova York: Routledge, 1990.

BALL, S. J. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. **Journal of Education Policy**, London, v. 9, n. 2, p. 171-182. 1994b.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2001.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994a.

BALL, S. J.; MAGUIRRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S.J. Cidadania global, consumo e política educacional. **In:** SILVA, L.H. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 121-137.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephan. Reformar escolas/reformar professores e os Terrors da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol.15, número 002 Braga, Portugal 3-23.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 39-63.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular:** a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 4. ed. revista. Brasília: Liber Livro, 2008.

BORTOLOTTI, Karen. **História da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: SESES, 2014. 144 p.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.; PASSERON, J. **El ofício de sociólogo.** Buenos Aires: Siglo XXI, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOWE, Richard, BALL, Stephen. J. com GOLD, Anne. **Reforma a educação e mudar as escolas:** estudo de caso e sociologia política. Londres e Nova Iorque, 1992.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca, LDB passo a passo: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional** (Lei 9394/96) comentada e interpretada, artigo por artigo, São Paulo, Avercamp, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto:** escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. **Decreto Lei nº 8.025**, de 16 de março de 1881. Brasília: MEC, 1881.

BRASIL. Lei 15 de outubro de 1827. In: *Collecção das Leis do Imperio do Brazil primeira parte 1827.* Typografia nacional. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. **Lei Couto Ferraz. Decreto nº 133**, de 17 de fevereiro de 1854.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: Acesso em: 29 abr. 2011.

BRASIL. **O plano de desenvolvimento da Educação: razão**, princípios e programas – PDE. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de Jovens e Adultos. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13252-parecer-ceb-2000>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Brasília: Senado Federal, 2001. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Portal MEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13175-centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica> Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 04/99.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Resposta e Relatório.** Assembleia Geral legislativa. RJ de 1878.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUMER, Anita; ROSENFELD, Cinara L.; HOLZMANN, Lorena; SANTOS, Tania Steren dos. A elaboração de projeto de pesquisa em Ciências Sociais. In: PINTO, Celi R. J.; GUAZZELLI, Cesar A.B. (Org) Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 125-146. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

CARVALHO, Patrícia Montenegro Freire. **Políticas públicas educacionais e o resultado do IDEB das escolas do município de João Pessoa:** reflexões sobre o desempenho escolar e a qualidade do ensino. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: http://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1906 Acesso em 01 de maio de 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa** - prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMASIO, A. R. The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. **Philosophical Transactions of the Royal Society of London**, 351, 1413- 1420, 1996.

DAMASIO, A.; Tranel, D.; Damasio, H. C. Somatic markers and the guidance of behavior: Theory and preliminary testing. Em H.S. Levin; H.M. Eisenberg; A. L. Benton (Orgs.), **Frontal lobe function and dysfunction** (p. 217-229). New York: Oxford University Press, 1991.

DESCARTES, R. **Le Monde**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1986.

DEUBEL, André Noël R. **Políticas Públicas: formulación, implementación y evaluación**. Bogotá: Ediciones Aurora, 2002.

DI PIERRO, M.C. et al. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n 55, p. 58-77, 2001.

FERNÁNDEZ-MOLINA, J. C. Derecho de autor y bibliotecas digitales: en busca del equilibrio entre intereses contrapuestos. **Transinformação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 123-131, maio/ago. 2008.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANZOI, N.L. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FREIRE, P. **Conversando com educadores**. Montevideo, Roca Viva, 1990.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**, 23. ed. Rio de. Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paulo Freire - São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **O Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GADOTTI, Moacyr. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003. OLIVEIRA, Adão F. de. Percalços da escola e desafios da educação. In: OLIVEIRA, Adão F. De; NASCIMENTO, Claudemiro G. do (orgs.). Educação na alternância: cidadania e inclusão social no meio rural brasileiro. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

GALVÃO, A. M.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GERMANO, Epitácio. **Taxa de Analfabetismo na Paraíba é a Quarta Maior do País**: Aponta IBGE. João Pessoa, Jornal da Paraíba, 2017. Disponível em: http://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/taxa-de-analfabetismo-na-paraiba-e-quarta-maior-pais-aponta-ibge.html. Acesso em: 08 ago. 2018.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversando sobre iniciação a pesquisa científica**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Literatura e vida nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. *Cad. CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.30-41. ISSN 0101-3262.

HOFLING, H. de M. Estado, Políticas (Públicas) Sociais. In: Cadernos CEDES, Campinas-SP, nº 55, 2002.

IBGE. **Dados por município brasileiro**. 2016. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>. Acesso em: mar. 2019.

IBGE. **Estatísticas por tema**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. Acesso em: 05 dez. 2019.

LIMA, Taíssa Santos. **Formação de professores/as**: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire. 2015. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em:

http://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1906. Acesso em: 04 maio 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Subsídios para a organização do trabalho docente. In: Filosofia da educação. Cortez Ed, 1990.

LUZ, Gerson Luís da. **Desafios e perspectivas da implantação do PROEJA no Instituto Federal Catarinense**. 2011. 74 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011. Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/08/Gerson-Luis-da-Luz.pdf> Acesso em: 04 maio 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação & Sociedade: **Revista de Ciência da Educação**. Campinas, v.30. n.106, p.303-318, jan/abr, 2009.

MARX, K. **O Capital** - crítica da economia política, livro1 - O processo de produção do capital. Volume II. São Paulo: Editora Bertrand Brasil - Difel, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Priscila Rezende. **Evasão Escolar nos Cursos Técnicos do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-99MFAU/priscila_rezende.pdf?sequence=1. Acesso em: 04 maio 2018.

MOURA, L. **A educação católica no Brasil: passado, presente e futuro**. Edições Layola. 2º Edição. 2000.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho. **A cultura ocultada ou a influência alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX**. Londrina: Ed.UEL, 1999.

NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. São Cristovão: UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

NUNES, R. A. da C. Evolução da Instituição Escolar. In: MENESSES, João Gualberto de Carvalho; BARROS, Roque Spencer Maciel; NUNES, Ruy Afonso da Costa (et al.). Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. São Paulo: Pioneira, 1998.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Faperj e DP et al., 2009.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6.ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A rede Federal de Educação Profissional e o desenvolvimento local**. 2003. Dissertação de Mestrado (Anexo 29).
http://www.agenda2020.org.br/arquivos_PropostaAnexos/93Arquivo_EDUC_15_Educacao_Profissional.pdf. Acesso em: 04 maio 2018.

PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. (Orgs.). **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 125-146.

POLÍTICA. **In:** Dicio, Dicionário Online de Português, definições e significados de mais de 400 mil palavras. Todas as palavras de A a Z. Brasil: DICIO, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/politica/>. Acesso em: 04 jan. 2020.

RIBEIRO, Darci. **O povo brasileiro**. Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagem Portuguesa. Brasília MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=eqIcHGj4f7k>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 10, de 4 de abril de 1835**. Dispõe sobre a organização do ensino normal e estabelece as normas de ingresso nesta modalidade de ensino. Rio de Janeiro, 1835.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Ensaio sobre a origem das línguas. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Discurso sobre as ciências e as artes. Tradução de Lourdes Santos Machado. 3.º Ed. São Paulo. Abril Cultural (Os Pensadores), 1983.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. Ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, Carlos Antônio dos - **Jogos e Atividades Lúdicas na Alfabetização** -Rio de Janeiro / SPRINT: 1998.

SAVIANI, D.; ALMEIDA, J.S.; SOUZA. R. F. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas. Autores Associados. 2004. 203p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008. 474p.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação brasileira. **In:** LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.) Fontes, história e historiografia da educação. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 6. ed. São Paulo: Cortez, Campinas: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora e EDUR, 2011.

SOUZA, Rosa de Fátima. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão pedagógica: gerindo escolas para a cidadania crítica**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

TORRES NOVOA, Carlos Alberto. **Diálogo e práxis educativos** – uma leitura crítica de Paulo Freire / Carlos A. Torres; tradução Monica Mattar Oliva. - São Paulo: Edições Loyola, 2014.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2008.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL (PROEJA): Análise da Construção das Políticas Públicas através do Curso Técnico em Eventos no IFPB**, desenvolvida por **JULIANA MAIA TAVARES**, aluna regularmente matriculado no **MESTRADO EM EDUCAÇÃO na UFPB – PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU PPGE** do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da professora **DRA. MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES VIEIRA GUERRA**.

Os objetivos da pesquisa são:

O **objetivo geral** é analisar a construção da política curricular do PROEJA através da experiência do Curso Técnico em Eventos do PROEJA, no IFPB, Campus João Pessoa, Paraíba, no período de 2010 a 2018.

Os **objetivos específicos** são:

- a) Analisar por meio das categorias contexto de influência e produção de texto as políticas educacionais que fundamentam a implementação do PROEJA no IFPB, Campus João Pessoa;
- b) Avaliar as influências das arenas públicas de ação no processo de formulação das políticas do Curso Técnico em Eventos do PROEJA, no IFPB, Campus João Pessoa;
- c) Analisar o contexto de prática da atuação das políticas curriculares no chão da escola e os elementos de interpretação das referidas políticas do PROEJA.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma **análise da construção da política curricular do PROEJA através da experiência do Curso Técnico em Eventos do PROEJA, no IFPB. Sobre a ótica do referencial analítico de Stephen Ball, O Ciclo de Políticas**. A literatura sobre o tema é escassa e pouco divulgada, fato que despertou real interesse em estudá-lo e divulgá-lo.

A participação do(a) Sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se

não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, para que isso não venha a ocorrer, será escolhido um local privado sem a interferência de pessoas alheias ao estudo, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 2019.

Prof. Juliana Maia Tavares
Pesquisador responsável

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável: JULIANA MAIA TAVARES.

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Iracema Guedes Lins, 400 – Bairro Altiplano Cabo Branco – João Pessoa-PB - CEP: 58.046-135- Fones: 83 987317594 - E-mail: jmaiatavares@gmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para Docentes e técnicos administrativos.**Contexto de Influência**

1. Quais são as influências e tendências presentes na política do PROEJA?
2. Há influência local operando na formulação da política do PROEJA?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista para Docentes e técnicos administrativos.
Contexto de Produção de Texto

1. Você sabe quando iniciou a construção do texto da política do PROEJA?
2. Houve espaço para os profissionais que trabalham no chão da escola na construção da política do PROEJA?
3. Os textos da política do PROEJA são claros e compreensíveis?
4. Há contradições, ambiguidades ou inconsistência na construção da política do PROEJA?

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista para Docentes e técnicos administrativos.
Contexto de Produção Da Prática

1. Como a política do PROEJA está sendo implementado nas escolas?
2. Como os professores, gestores e comunidade escolar interpretam a política do PROEJA?
3. Há mudanças, alterações ou adaptação do texto da política do PROEJA para concretização de ordem prática nas escolas?
4. Como os profissionais do PROEJA envolvidos na implementação tem autonomia e oportunidade de dialogar sobre as dificuldades do programa?
5. Quais são as principais dificuldades encontradas na prática do PROEJA?

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista para Discentes

1. Qual o motivo da escolha pelo curso de Eventos do PROEJA?
2. Qual sua faixa de idade?
3. Qual seu objetivo no curso de Eventos do PROEJA?
4. Qual a disciplina do curso que mais gostou?
5. Qual a disciplina que você tem mais dificuldade?
6. Quais as mudanças de vida que você almeja após concluir o curso de Eventos do PROEJA?
7. Qual sua faixa de idade?
8. Você trabalha de maneira formal?
9. Qual sua faixa salarial?
10. Qual sua ocupação/trabalho no mercado?