

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.016

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFNMG-CAMPUS SALINAS SOB A ÓTICA DOS GESTORES E DOCENTES

Patrícia Emanuelle dos Santos Brito¹Remi Castioni²

RESUMO

Este estudo abordou o processo de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) sob a ótica dos gestores e docentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – campus Salinas. Para isso, buscou-se a compreensão sobre as políticas públicas educacionais no cenário nacional e o recorte dado a elas no cenário local. Esse estudo teve abordagem qualitativa, cujos instrumentos de pesquisa foram entrevistas com a equipe gestora e grupo focal para a coleta de dados junto aos docentes. Pretendeu-se analisar as relações estabelecidas na Instituição entre os anos de 2010 e 2012, período em que foi implementado o PROEJA. Para compreensão do processo de implementação, foram traçados como objetivos específicos: identificar as estratégias e gestão para implementação

1 Docente do Instituto Federal do Norte e Minas Gerais – campus Salinas, patricia.brito@ifnmg.edu.br;

2 Orientador e Professor Titular da Faculdade de Educação; membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa em políticas públicas e gestão da educação da UNB remi@unb.br;

do programa, analisar e identificar as políticas institucionais propostas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e suas implicações na gestão do PROEJA, analisar o desenho institucional e sua matriz organizacional. Os resultados da pesquisa apontaram que, estruturalmente, o campus Salinas estava preparado para implementar o programa, porém, em relação à estruturação pedagógica, encontrou dificuldades em conduzir as metodologias diferenciadas, em compreender as especificidades de tempo, espaço e de adequações curriculares. A pesquisa revelou ainda que há necessidade de repensar o PROEJA considerando as demandas locais, o envolvimento discente, docente e de toda comunidade escolar. Diante disso, foi possível refletir sobre as relações estabelecidas no ambiente escolar e como elas se configuram em ações, que podem dificultar ou auxiliar ao longo da implementação. Ao considerarmos que a implementação de um programa possibilita a sua avaliação em relação às tomadas de decisões, ainda que empiricamente, acredita-se que os caminhos para reorientação do programa tenham como prerrogativa a participação democrática de todos os atores envolvidos nesse processo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, implementação, PROEJA.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um desdobramento da dissertação de Mestrado em Educação com ênfase nas Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. A presente pesquisa insere-se no contexto das políticas públicas de educação profissional voltadas para a educação de Jovens e Adultos (EJA), assim, reflete sobre seu processo de implementação e os desafios enfrentados no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A educação profissional se constitui como campo de disputas e tem passado por diversas reformulações ao longo das últimas décadas, sobretudo a partir das mudanças na legislação e das políticas governamentais que promoveram a expansão dessa oferta em função de concepções que se fundamentaram no real cumprimento do direito à educação básica e integrada.

Sendo assim, a análise do processo de implementação do PROEJA contempla, para além das questões de inclusão da população, também aspectos preponderantes para esse público, tais como a formação humana integral, a política e profissional, além da construção social e humana. Portanto, tal análise revela-se fundamental para compreender as dinâmicas institucionais, pedagógicas e políticas envolvidas, bem como as tensões que permeiam essa construção na prática escolar.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de conhecer as especificidades sobre o processo de implementação do PROEJA no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), campus Salinas, com isso, dialogar criticamente com as ações pedagógicas e de gestão que afetam a sustentabilidade e a efetividade do programa, além de promover reflexões acerca das dificuldades históricas e das possibilidades de reorientação pedagógica e administrativa. O objetivo geral consiste em analisar o processo de implementação do PROEJA no campus Salinas, sob a ótica de gestores e docentes, considerando os aspectos políticos, pedagógicos e organizacionais que influenciam essa prática.

Essa pesquisa é do tipo qualitativa e foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais com gestores e professores, além de análises documentais que subsidiaram a compreensão do contexto institucional. Por intermédio dessa abordagem, realizou-se uma análise interpretativa dos dados, articulando a literatura acadêmica, as legislações pertinentes e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Os resultados evidenciam que, apesar do esforço institucional, persistem dificuldades relacionadas à formação docente, às limitações estruturais e às resistências culturais à implementação de uma prática pedagógica voltada às especificidades do público da EJA. Observa-se que a lógica fragmentada, aliada à rotatividade de profissionais e à falta de capacitações específicas, compromete a continuidade e a qualidade do PROEJA no campus. Por outro lado, as discussões indicam a necessidade de maior envolvimento da gestão, dos docentes e da comunidade na construção de uma escola democrática, que valorize as diversidades e as experiências dos estudantes.

Destaca-se que o trabalho desenvolvido permitiu compreender que o sucesso na implementação dos programas de educação profissional para jovens e adultos depende de uma ação integrada, que ultrapassa as fronteiras da gestão administrativa e pedagógica, integrando as demandas sociais às ações institucionais. Diante disso, é imprescindível promover uma maior articulação entre as políticas públicas, a formação contínua dos profissionais e a participação coletiva na construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de contribuir para a efetiva democratização do acesso e permanência desses sujeitos na educação profissional. Assim, reforça-se a importância de repensar estratégias e de fortalecer os limites existentes, visando à consolidação de uma educação profissional pública, de qualidade e socialmente contextualizada.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa com o objetivo de compreender o processo de implementação do PROEJA no campus Salinas perante a perspectiva de gestores e docentes. Foram utilizados instrumentos de coleta de dados como entrevistas semiestruturadas e grupos focais, além de análises documentais que permitiram uma compreensão mais aprofundada do contexto institucional e das práticas pedagógicas relacionadas ao PROEJA. Os dados foram transcritos e analisados com auxílio do N-Vivo, mediante análise crítico-analítica.

A adesão dos participantes da pesquisa, tanto para as entrevistas quanto para os grupos focais, ocorreu de forma voluntária após o envio de convite via e-mail, oportunidade em que foram apresentados os objetivos do estudo e as garantias de confidencialidade. Para o grupo de docente, foi considerado o período de atuação nas turmas do PROEJA no período de 2010 a 2012. Logo após o aceite, os professores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Participação em Pesquisa, garantindo que estavam cientes de suas funções, dos direitos de desistência a qualquer momento sem prejuízo, além do uso das informações coletadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, assegurando assim a ética do procedimento metodológico. Essa formalização colaborou para uma maior comprometimento e transparência no processo de coleta de dados, contribuindo para a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O IFNMG, campus Salinas e o Contexto do PROEJA

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) foi criado em 29 de dezembro de 2008 por meio da sanção da Lei Federal 11.892, no contexto de unificação entre Escola Agrotécnica Federal de Salinas e CEFET

Januária. É, portanto, uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica.

Com a criação do IFNMG, campus Salinas, várias adaptações internas ocorreram e englobaram questões de toda ordem, entre as quais, mudanças de estrutura física, aumento na oferta de cursos, contratação de novos professores e equipe administrativa, entre outras.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFNMG foi elaborado para a gestão dos anos de 2009 a 2013, a fim de orientar suas diretrizes pedagógicas, a estrutura organizacional e suas atividades acadêmicas. A construção do PDI foi considerada, no âmbito do campus Salinas, um desafio dada a necessidade de lidar com as novas situações advindas da criação dos Institutos Federais. Desse modo, foi construído com base em discussões promovidas internamente para o atendimento de suas necessidades político pedagógicas, como comprova um gestor do campus Salinas:

G3³: Com a transformação para Instituto, então foi necessário construir um outro PDI... vigência de 2009 a 2013 nesse outro também, houve discussões e consta também, continua constando atendimento ao PROEJA, ainda na área de informática [...].

O atendimento às demandas específicas da educação profissional, de acordo com o PDI do IFNMG está na “consolidação de ações de inclusão social que criam oportunidades de redistribuição dos benefícios que ajudam a diminuição das desigualdades sociais” (Brasil, 2009, p. 45).

Entre essas ações, está o PROEJA que, de acordo com o documento institucional, tem o propósito de integração sociolaboral permitindo o acesso à formação profissional de qualidade. Esse mesmo documento apresenta a preocupação com o atendimento das políticas governamen-

3 A sigla se refere ao código adotado para identificar a equipe gestora, portanto, foram atribuídos para os quatro entrevistados as nomenclaturas de G1, G2, G3 e G4.

tais e traz, na perspectiva do desenvolvimento sustentável, a integração com os diversos setores produtivos locais.

O documento tem, portanto, a missão de “produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico para formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão” (PDI, 2009, p.8). Essas propostas, por conseguinte, estão alinhadas com as políticas governamentais vigentes que, para Machado (2011), permitem perceber de que forma os institutos se organizam e se movimentam para atender à comunidade com soluções técnicas e tecnológicas, alicerçadas nos saberes profissionais. Sendo assim, de acordo com a autora, as relações estabelecidas no PDI podem se revelar tensas e contraditórias, na medida em que envolvem uma multiplicidade de motivações, sendo elas de caráter social, econômica, política, educacional e cultural. De acordo com Machado (2011), o PDI deve ser utilizado como documento de referência da gestão, mas é preciso que a instituição avance em relação à sua compreensão e execução.

Sobre a oferta do PROEJA, o PDI do IFNMG define a importância de sua contribuição em relação à integração sociolaboral de um contingente de cidadãos, “cerceados do direito de acesso a uma formação profissional de qualidade”. Para isso, contempla “a inserção no mercado de trabalho, desenvolvimento do seu potencial produtivo e resgate da autoestima” (Brasil, 2009, p. 43).

G4 Eu me lembro que a gente discutiu sobre, inclusive, sobre a integração curricular, sobre os cursos integrados, o PROEJA é um dos cursos integrados, mas não me lembro de uma discussão específica do PROEJA [...] mas uma discussão específica do PROEJA dentro do PDI, eu não me lembro de ter visto, eu acredito que não houve.

G3 [...] PROEJA, ainda na área de informática, porém, teve que ser paralisado, a gente percebeu aí que não estava talvez atendendo aos anseios desse público do PROEJA.

Duas questões foram colocadas pelos dois gestores. A primeira demonstra a prática fragmentada em relação à construção do PDI frente à discussão do PROEJA que, caso tenha existido, não representou grande

articulação na instituição. A outra questão revela certa morosidade dada à paralização do curso para posteriormente ser reformulado.

Segundo G3, a paralização do PROEJA está relacionado ao atendimento dos arranjos produtivos locais para que esse público seja efetivamente atendido, garantindo assim sua permanência. Essa colocação encontra embasamento no relatório de gestão 2012 do IFNMG que retrata as incoerências quanto à estagnação do PROEJA, diferente do que propunha o PDI, no qual estava determinada a abertura anual de uma turma entre os anos de 2009 a 2013.

A compreensão do desenho do PROEJA no campus Salinas está relacionado à preparação e à formação humana dos atores envolvidos, à prática gestora, à infraestrutura conferida para a realização do programa, ao atendimento das práticas educacionais e sua organização político pedagógica.

A discussão pretendida referenda-se na base legal da legislação vigente e na construção do Projeto Pedagógico (PP), do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA, do campus Salinas. Como ramificação do PDI do IFNMG, o PP dá os encaminhamentos do programa em âmbito local. Para fins de compreensão do ciclo desenvolvido na instituição em questão, serão apresentadas as discussões em relação ao processo de implementação do programa no referido campus. Assim, será possível perceber que todos os atores envolvidos estão interligados e que as tomadas de decisões orientam todo o processo.

A construção do PP contou com a participação docente e pedagógica do campus e teve por finalidade retratar a realidade local, contemplando a cultura e o social, o interesse para o ensino, a pesquisa e a extensão dentro da concepção dos Institutos Federais. Utilizou-se para isso a sustentação legal que alude à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996, ao Decreto nº 5.154/1994, ao Parecer do CNE/CEB nº 16/1999 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível técnico, a Resolução nº 04/1999 que institui as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT e o Decreto nº 5.840/2006 que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Nesse sentido, não foram realizadas audiências públicas ou qualquer tipo de pesquisa para levantamento das demandas populares. Após a construção Projeto Pedagógico, em 2009, o PROEJA foi implementado no ano letivo de 2010, tendo como forma de ingresso, o sorteio de vagas após inscrição prévia dos candidatos. A matrícula no curso teve como requisitos legais a conclusão do ensino fundamental e, no ato da matrícula, o mínimo de 18 anos completos. Foram oferecidas 30 vagas para o curso de 2600 horas com duração de três anos. A justificativa encontrada no Projeto Pedagógico de 2009, para a oferta desse curso, baseou-se na inserção do sujeito quanto ao acesso à informática, justificado pela necessidade de sobrevivência e de justiça social.

De acordo com o PP, existe um monopólio do acesso da informática, de seus equipamentos e dos conhecimentos que alimentam as diferenças sociais em função do domínio tecnológico ou da falta dele. Outros pontos que aparecem no documento e que justificam a oferta do curso denominado Manutenção e Suporte em Informática são a efetiva interiorização do ensino público de qualidade, a reinserção dos jovens e adultos no sistema escolar, o acesso à educação e à formação profissional, a supressão da exclusão digital e promoção da inclusão social.

Segundo as descrições do Projeto Pedagógico do campus Salinas (2009), a infraestrutura adotada no período que antecedeu a implementação do PROEJA contou com diversas edificações utilizadas pelas áreas de ensino (ensino, pesquisa e extensão), da assistência estudantil e pela administração, como as salas de aula, os laboratórios de informática, biologia, química, física, análise sensorial, microbiologia, físico-química, desenho, topografia, piscicultura, biblioteca entre outros. O corpo docente contava com cerca de 70 integrantes, além dos 115 técnico-administrativos. O documento não faz uma descrição detalhada quanto à formação

docente, tampouco ao número de professores efetivos e substitutos. Considerando a importância desses dados para compreensão do cenário em que se implementou o programa em estudo, buscou-se, com a diretoria de recursos humanos, a descrição detalhada do quadro docente desse período, como pode ser visto na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Corpo docente campus Salinas (2009-2012)

Titulação	2009	2010	2011	2012
Efetivos				
Graduação	4	1	1	1
Especialização	21	17	19	17
Mestrado	28	42	45	46
Doutorado	2	4	5	5
Total	55	64	69	69
Docentes cedidos				
Graduação	-	-	-	-
Especialização	2	-	-	-
Mestrado	-	3	3	4
Doutorado	2	2	2	3
Total	4	5	5	7
Professores substitutos/ temporários				
Graduação	1	1	2	5
Especialização	5	-	2	2
Mestrado	-	2	1	
Doutorado	-	-	-	-
Total	6	3	5	7 ⁴

Fonte: adaptado das informações cedidas pelo setor de Recursos Humanos do campus (2009-2012).

A Tabela 1 revela o número de docentes entre os anos de 2009 a 2012, período posterior à transformação da Escola Agrotécnica Federal de Salinas para Instituto Federal (IFNMG), campus Salinas. Sendo assim, nota-se um aumento do número de efetivos, ao mesmo tempo em que há um decréscimo em relação aos docentes cedidos. A compensação disso ocorreu com a contratação de professores substitutos e/ou temporários. No entanto, ao observar os períodos que compreenderam o final

4 Professor Aperfeiçoamento.

da primeira e da segunda fase da expansão da rede federal, tem-se uma estagnação relativa ao período de 2010 a 2012. A segunda fase da expansão representou no campus Salinas a implantação e implementação de várias modalidades e níveis de ensino, sendo eles, cursos de licenciaturas, bacharelado, cursos técnicos subsequentes e integrado.

O grande aumento dessa oferta e o reduzido número de professores para atendimento das demandas provenientes da criação dos Institutos Federais representam, de acordo com Tribunal de Contas da União (TCU) (2012, p. 50), “o principal fator que põe em risco a qualidade dos serviços educacionais prestados pelos Institutos Federais reside no déficit de professores e técnicos de laboratório”. Ainda de acordo com o órgão, os dados do Ministério da Educação (MEC) apresentados para a auditoria, revelaram que há uma carência de 7.966 professores para essas instituições. Como consequência da carência de docentes estão: a) sobrecarga dos professores, que são chamados a ministrar disciplinas em áreas diversas daquela para a qual foram contratados; b) postergação da oferta de uma disciplina até que se consiga um professor qualificado para a tarefa; c) turmas grandes a ponto de pôr em risco a aprendizagem dos alunos (TCU, 2012, p. 53).

Tabela 2 – Relação de ingressos e matriculados no IFNMG

$$Relação = \frac{\text{Número de ingressos}}{\text{Alunos matriculados}} \times 100$$

Campus	Ingressos		Matriculados		Relação%	
	2009	2010	2009	2010	2009	2010
Almenara	0	120	0	120	0	100
Araçuaí	0	520	0	520	0	100
Arinos	224	110	224	305	100	36,07
Januária	801	975	1677	2199	47,76	44,34
Montes Claros	0	214	0	214	0	100
Pirapora	0	130	0	130	0	100
Salinas	220	430	530	767	41,51	56,06
IFNMG	1245	2499	2431	4255	51,21	58,73

Fonte: dados adaptados da Reitoria – IFNMG (2009-2010).

Em relação ao número de alunos ingressos e ao cumprimento do que propunha as metas do PROEJA, de acordo com o Decreto nº 5.840/2006, como já foi abordado anteriormente, a expansão da rede federal, não representou para o campus Salinas o aumento da oferta de cursos para o programa. Mesmo com um percentual de 56,06 % no ano de 2010 em relação ao ano de 2009, o número de ingressos e matriculados do PROEJA ficou limitado à formação de duas turmas nos anos de 2010 e 2011, com respectivamente de 29 e 17 alunos matriculados, sendo que, dos 29 ingressos em 2010, somente 11 concluíram o curso.

PERFIL DA EQUIPE GESTORA E DOS DOCENTES

A análise do processo de implementação de uma política pública ou de um programa específico, como o que está em estudo, necessita de uma contextualização e acompanhamento, ainda que complexo, dos atores envolvidos no processo, dos espaços organizacionais pertencentes à implementação, das práticas desenvolvidas na instituição proponente e do redimensionamento dos conflitos existentes. “A implementação é definida como processo na qual a política governamental é apresentada em envolvimento com sujeitos não governamentais. Relação, portanto, entre atores onde esses ganham o status de sujeitos intencionais” (Viana, 1996, p. 26).

Para fins dessa pesquisa, foram considerados como os atores no processo de implementação os gestores e docentes, dadas às relações interdependentes para execução e consolidação dos objetivos do programa. No contexto das análises de políticas públicas, Rua (1998) discorre que é preciso uma visão alargada das políticas implementadas, assim como a interação dos sujeitos que atuam no processo, pois, “nem sempre os indivíduos que atuam na implementação de uma política sabem efetivamente que estão trabalhando como implementadores de algo abstrato como uma política” (Rua, 1998, p. 254). Assim, é preciso atentar para as relações estabelecidas entre os atores ou grupos sociais envolvidos, como

já mencionados anteriormente, a fim de perceber as atuações e em que sentido elas contribuem para esse processo.

Para Labra (1999, p. 52), “a política sofre significativas alterações durante a implementação e o resultado final pode ser muito diferente das intenções estabelecidas inicialmente”. Os atores envolvidos em todo o processo determinam se as metas serão ou não alcançadas, uma vez que o sucesso de uma política pública e a compreensão da implementação transitam pelas relações de interesses de distintos grupos sociais, assim como das ações adotadas pelo Estado.

De acordo com Lima e Medeiros (2012, p. 1252), “um dos fatores que influenciam e que fazem diferença na implementação de programas governamentais é a atuação dos agentes que interagem diretamente com os cidadãos”. Já para Mainardes (2006, p. 53), o processo de implementação de uma política sofre influência de “professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais”. Tomando como inspiração as proposições de Mainardes (2006), foram utilizadas, para efeito de pesquisa, as seguintes categorias: perfil da equipe gestora e docentes, experiências iniciais do PROEJA, decisão em ofertar o curso integrado em manutenção e suporte em informática, estruturação organizacional do PROEJA, dificuldades apresentadas no processo de implementação e reorientações possíveis.

As análises realizadas trazem as visões dos atores envolvidos nesse processo de implementação do PROEJA no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, campus Salinas, sob a ótica dos gestores e docentes. As relações estabelecidas entre a coleta de dados desses dois grupos de atores tiveram como propósito expor as relações estabelecidas no interior da escola, assim como, suas práticas interativas, que podem ou não ser satisfatórias para a implementação do PROEJA. Tem-se, portanto, como premissa de análise dessa investigação a caracterização dos sujeitos da pesquisa por meio da apresentação do quadro abaixo.

Quadro 1 – Caracterização dos Docentes/Grupo Focal

Identificação	Área de formação	Titulação	Efetivo/substituto
P1	Humanas	Mestrado	Efetivo
P2	Informática	Graduação	Efetivo
P3	Informática	Mestrado	Efetivo
P4	Exatas	Mestrado	Efetivo
P5	Informática	Especialização (em curso)	Efetivo
P6	Exatas	Mestrado	Efetivo
P7	Humanas	Especialização	Efetivo

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Ainda que sem intenções de delimitar a participação dos professores quanto às disciplinas do núcleo básico e técnico, houve um equilíbrio quanto a essa divisão. As titulações apresentadas pelos professores referem-se às suas áreas de graduações, sendo que nenhum dos participantes possui capacitação específica em PROEJA ou Educação Profissional. Dos sete professores, seis pertencem ao quadro efetivo e um ao quadro substituto.

Todos os quatro gestores possuem título de mestrado. Em relação à parte da caracterização, considerou-se para esse grupo a média de tempo da atuação profissional na rede. Desse modo, G1 e G2 apresentaram média de trabalho na rede federal de 29,5 anos, G3 18 anos de rede e G4 9 anos. O ingresso de G1 foi como professor na rede. As experiências de G2 estiveram sempre ligadas à direção da instituição, podendo considerar 25 anos de participação efetiva na gestão. Desde o ingresso de G3 na Rede Federal, várias mudanças ocorreram no campus Salinas desde a implantação de novos cursos técnicos, até mudanças nas modalidades de ensino, como as modalidades concomitante e integrado. Houve também o início de cursos superiores e, posteriormente, a transição de Escola Agrotécnica de Salinas para IFNMG, campus Salinas. Segundo G4, sua trajetória teve início como docente na então Escola Agrotécnica Federal de Salinas, hoje IFNMG, campus Salinas, onde atuou por um período de dois anos. As discussões acerca do currículo integrado iniciaram na instituição nos anos de 2004 e 2005. Segundo G4, essa discussão foi interrompida devido seu

afastamento da instituição que durou três anos. Após esse período, retornou para o IFNMG ingressando no cargo de técnico educacional.

Experiências iniciais do PROEJA no campus Salinas

A oferta do PROEJA no campus Salinas ocorreu inicialmente em virtude do cumprimento do Decreto nº 5.478/2005 e posteriormente do Decreto nº 5.840/2006. No primeiro momento ofereceu-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada (PROEJA-FIC) em Suporte e Manutenção de Computadores, em parceria com a Rede Estadual de Ensino, com o objetivo promover a elevação de escolaridade do ensino fundamental e profissional. Nesse sentido, as falas e as análises, que serão apresentadas a seguir, trazem o primeiro contato do campus Salinas e, por conseguinte, revelam as primeiras experiências dos entrevistados com o programa.

No tocante à equipe gestora, três entrevistados, relataram que suas experiências deram se por intermédio do decreto que instituía o PROEJA na Rede Federal de Educação, como afirmam G1 e G3:

G1: meu primeiro contato com o PROEJA foi através de um decreto a meu ver equivocado, que não levou em consideração as particularidades da Instituição ou da região.

G3: O primeiro contato com o PROEJA foi em 2006, em 2005, com o decreto2 que instituía a questão do PROEJA na Educação Profissional nas escolas Agrotécnicas [...].

Por meio das falas, percebe-se os traços da visão clássica no processo de implementação que, de acordo Silva e Melo (2000, p. 4), “corresponde à execução de atividades que permitem que as ações sejam implementadas com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação das políticas”.

A substituição do Decreto nº 5.478/ 2005 pelo nº 5.840/2006 expôs uma proposta perene que, para ser consolidada, necessitava da institucionalização de uma política pública de integração. Nesse sentido, e de

acordo os gestores, a Escola Agrotécnica Federal de Salinas implantou o curso FIC para cumprimento legal que, posteriormente, foi reformulado para oferta do PROEJA integrado.

G3: tivemos duas turmas com o curso operação de computadores de carga horária de 200 horas, esse curso funcionava aos sábados e depois em 2009 implantamos o curso Técnico em Operação e Suporte de Computadores já em nível técnico.

G2: o curso FIC nós tínhamos muitas dúvidas em relação ao PROEJA [...] a questão da implementação foi mesmo pela força do decreto, nós tínhamos um prazo para iniciarmos a oferta.

As várias fases que compreendem o PROEJA, sejam elas do seu surgimento à sua ampliação, representam, para Ciavatta e Rummert (2010, p. 44), um “caráter híbrido que evidencia a forte intervenção do Capital nas propostas de educação da classe trabalhadora apresentadas pelo Governo Federal”.

A ampliação das propostas educacionais discutidas até aqui pressupõe uma discussão mais aprofundada que permita analisar com base no relato dos implementadores do programa, os caminhos percorridos para sua efetivação. Portanto, o trabalho docente tem relação imediata com o tipo de formação recebida, por isso, é necessário que se reflita sobre essa prática, “no sentido de um trabalho mais integrado e participativo, que articule a competência técnica, ao saber fazer pedagógico inerente à atividade da docência”.

Nesse sentido, verificou-se que três docentes tiveram experiências antecedentes a do IFNMG na EJA, nas redes estadual e municipal.

P4: É, a minha história como o PROEJA já tem um certo tempo, antes de entrar para a docência aqui na Instituição eu já trabalhava na rede estadual, [...] e trabalhei acho que aproximadamente quatro anos.

P6: Antes de vir aqui para o Instituto, como professor, eu já tive experiência com a EJA, quando era professor da prefeitura de Montes Claros, na época eu trabalhei de 2004 a 2010.

Quatro professores, no entanto, relataram que suas primeiras experiências ocorreram no PROEJA no campus Salinas. Essas colocações provocam reflexões acerca das novas demandas dos Institutos Federais, já que o quadro profissional tem que atuar com uma variedade de modalidades e níveis de ensino.

P6: Com relação essa questão de fazer especialização, hoje eu não faria, minha opinião. Porque como aqui no Instituto você trabalha com todos os níveis e perfis de alunos, [...] porque a influência do EJA ela se você for olhar a nível do Instituto é muito pequena, em termo de ofertas, em termos de número de alunos, [...] então a gente acaba indiretamente sendo direcionado mais para essas outras áreas e acaba pensando em se capacitar para essas áreas e não especificamente para PROEJA.

As políticas desenvolvidas no âmbito federal têm, para Di Pierro (2010), a responsabilidade de promover especializações e formação continuada para docentes em serviço, além de promover a discussão, tanto da formação inicial quanto da educação de pessoas jovens e adultas. O autor ainda acrescenta: “Tais políticas terão maior chance de êxito se forem combinadas a estratégias de profissionalização que superem o voluntarismo reinante e reconheçam a natureza especializada do trabalho docente com jovens e adultos” (Di Pierro, 2010, p. 37). Assim, segundo a autora, será possível estabelecer “recrutamento de professores com formação e experiência, e a constituição de um corpo estável de profissionais dedicados à modalidade” (Di Pierro, 2010, p. 37).

Para Shiroma e Filho (2011, p. 8), existem complicadores para a formação específica de professores para o PROEJA, visto que “o profissional que atua no não possui necessariamente uma formação específica, pois raras licenciaturas contemplam discussões sobre o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos”.

P1: Olha, eu acredito que pode contribuir sim. Mas, as dificuldades vão além dessa capacitação, [...] mas, eu não colocaria isso como ponto agora, eu acho que vem antes essa questão de uma discussão mais política eu penso. Então assim eu acho que falando aqui a questão da Educação de Jovens e Adultos

eu acho que o Instituto tem que proporcionar essa discussão, seja para dentro aqui internamente para discutir a questão do PROEJA, ou seja, externamente para chamar a cidade, as pessoas das escolas para a gente fazer isso de alguma forma circular.

De uma forma geral, as falas traduzem a importância atribuída em se conhecer as peculiaridades do PROEJA, desde a discussão política até as questões que interferem na aprendizagem dos alunos como, por exemplo, o tempo extraescolar dedicado às atividades e tempo de estudo.

De acordo com Veiga (2002), “para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos e reflexão de equipes de educadores fortalecendo a escola como instância de educação continuada”. As reflexões presentes nos discursos dos docentes dizem respeito, primeiro à necessidade de acompanhamento didático capaz de lidar com as especificidades do PROEJA; em segundo lugar, ao tempo necessário para a efetividade de um planejamento diferenciado, que são agravados pela extensa carga horária.

P4: Na minha área não tem material no conteúdo de física voltada para a parte computacional, aí eu preciso estar buscando artigos, esses recursos adicionais, e igual

P7: eu acho que deve-se fazer um planejamento maior, a equipe pedagógica sentar, planejar junto, porque o planejamento é diferenciado, não pode ser igual ao do ensino tradicional. E aí as vezes a carga horário do professor como ela é grande, isso é um limitador né, porque não sobra tempo para você pesquisar, para você montar uma aula, preparar o material. Você utiliza a mesma aula que trabalha no ensino médio faz no PROEJA. Em algumas vezes isso acontece muito.

Diante disso, percebe-se a preocupação por parte dos entrevistados em se discutir as questões que interferem na aprendizagem dos alunos. No entanto, essa preocupação não é sinônimo para que esses profissionais curse uma capacitação específica nessa área. Alguns docentes, no entanto, mostraram-se abertos para uma possível especialização em EJA, apesar de acreditarem que isso não resolveria os problemas existentes.

Para eles, essas questões são mais abrangentes, o que requer uma discussão política e de identidade em relação aos jovens e adultos.

De acordo com Machado (2011), é preciso que os professores envolvidos na EPT encontrem sentido para sua atuação por meio do desenvolvimento da formação inicial e continuada. Ainda conforme a autora, é preciso encontrar no desempenho profissional as provocações necessárias para as demandas específicas do fazer docente. Nesse sentido, é importante observar a negativa dos professores frente à possibilidade de capacitação para atuarem no PROEJA.

P5: acho que a valorização do profissional vai contribuir muito para a sociedade em termos acadêmicos aí, porque na hora da distribuição de aula, você especializado no PROEJA então, as aulas são suas. Então, acabam outros não querendo, não atribuindo, não assumindo àquelas aulas devido você estar ali presente. Você é especializado, então, você começa a assumir isso aí quase que por consequência.

P3: Assim, eu não faria. Eu não consigo encontrar uma única razão. É que eu acho que um profissional nessa modalidade que a gente tem não funciona, modalidade lá para a informática não funciona, mas, vamos supor, mas, eu ainda tenho dúvidas que o que seria o conteúdo dessa especialização para o PROEJA o que iria contribuir profissionalmente? O que você iria aprender nessa especialização? O que seria o conteúdo dela?

As falas acima traduzem inicialmente a indisponibilidade dos professores em estudar algo específico e que os rotulariam como “os professores do PROEJA” no momento da distribuição das aulas. Outra questão que aparece na fala de P3 é o desconhecimento das especificidades voltadas para a educação dos jovens e adultos. Para P3, não há convergência entre a formação técnica e a modalidade em estudo. Nesse sentido e contrário às contribuições dadas acima pelos professores, percebe-se que formação específica para o PROEJA ainda é uma lacuna não preenchida dentro da instituição. Sobre isso, Machado (2011) coloca que a formação continuada de professores em EPT é um desafio histórico que precisa ser vencido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as questões levantadas e debatidas nesse trabalho permitem compreender que o sucesso na implementação dos programas de educação profissional para jovens e adultos depende de uma ação integrada, que ultrapasse as fronteiras da gestão administrativa e pedagógica, agregando as demandas sociais às ações institucionais. É imprescindível promover uma maior articulação entre as políticas públicas, a formação contínua dos profissionais e a participação coletiva na construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de contribuir para a efetiva democratização do acesso e permanência desses sujeitos jovens e adultos na educação profissional.

Segundo Ciavatta (2005), a adesão de gestores e professores para elaboração das ações de integração devem acontecer de forma coletiva, considerando as questões acadêmicas-científicas que embasam a discussão. O desafio colocado pelos atores dessa pesquisa está em assumir o PROEJA como uma prioridade da gestão, capaz de efetivar a prática democrática e participativa voltada para o atendimento das especificidades, comprometimento e responsabilidade na formação de jovens e adultos.

A discussão do PROEJA não encerra em si, pois, tem-se o contexto de absorção e das várias políticas e programas contidos nos institutos. Sendo assim, a provocação que esse trabalho propõe é refletir o PROEJA frente às reais prioridades da rede e, em especial, no campus Salinas, uma vez que os dados sugeriram várias mudanças. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para as questões que envolvam o redimensionamento do PROEJA no IFNMG, campus Salinas, uma vez que foram diagnosticadas algumas fragilidades de cunho organizacional, mas especificamente às questões pedagógicas, presentes no processo de implementação.

Conhecer as políticas educacionais e seus desdobramentos ao longo do contexto histórico brasileiro serviu como subsídio para a compreensão das experiências de EPT e do PROEJA em âmbito local. Outro dado que

merece destaque faz referência às ações sugeridas por professores e gestores que perceberam que o redimensionamento do PROEJA está ligado à conduta estrutural pedagógica de uma forma geral e às peculiaridades apresentadas em face das categorias já mencionadas. Dessa forma, percebe-se que é dentro da escola que se encontram, em certa medida, as mudanças para o programa, visando à consolidação de uma educação profissional pública, de qualidade e socialmente contextualizada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Sandra Cristina Santos. A educação profissionalizante durante o estado ditatorial. In: **Congresso Norte-Nordeste De Pesquisa E Inovação - CONNEPI 2010**, 2010. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/view/1368/598>. Acesso em: 20 set. 2012.

AMORIM, Marcos Lopes; DEITOS, Roberto Antonio. **Resgate histórico do processo de construção da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**, 2009. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br.pf/files/textomarioamorim.pdf>. Acesso em: out. 2011.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROSO, João. A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. Dossiê: Conhecimento e Política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 951-958, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a02.pdf>. Acesso em: jul. 2012.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Plano de desenvolvimento institucional**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2009–2013). Brasília: Setec, jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do planejamento estratégico do PROEJA 2007**. Brasília: Setec, jun. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/planejamentoproeja2007.pdf>. Acesso em: jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**: Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2006.

BRASÍLIA (DF). **Relatório de auditoria operacional em ações da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Tribunal de Contas da União, Secretaria-Geral de Controle Externo, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2007. Disponível em: <http://www.fonaimec.com.br/uploads/documentos/arq1366982370.pdf>. Acesso em: mar. 2013.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, 2010. ISSN 0101-7330.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugar de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise N.; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. **Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LABRA, Maria Eliana. Análise de Políticas, modos de policy-making e intermediação de interesses: uma revisão. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 131-166, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v9n2/08.pdf>. Acesso em: jul. 2012.

LIMA, Maria Lúcia de Oliveira Feliciano de; MEDEIROS, Janann Joslin. Empreendedores de políticas públicas na implementação de programas governamentais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1251-1270, 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de institutos federais de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 352-375, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200003>. Acesso em: 16 abr. 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças; CARVALHO, Maria Isabel de Vieira de (orgs.). **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília, DF: Paralelo 15, 1998.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300007>. ISSN 0101-7330.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20da%20Pesquisa%203a%20educacao.p df>. Acesso em: 13 ago. 2010.

SILVA, Paulo Luiz Barreto; MELO, Maria Amélia Batista. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil**: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Campinas: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas - NEPP, 2000. (Cadernos NEPP, n. 48).

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. **A implementação do PROEJA na rede federal de educação profissional e tecnológica**: visão dos gestores. 2010. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de auditoria operacional em ações da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Brasília: TCU, Secretaria-Geral de Controle Externo, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, jun. 2012. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YokPV74e0H8J:www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC_0506_08_13_P.doc. Acesso em: 1 maio 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola:** uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública (RAP)**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, mar./abr. 1996. Disponível em: <http://www.nepp.unicamp.br/d.php?f=84>. Acesso em: 1 fev. 2013.