



Universidade de Aveiro
Ano 2023

**TÂNIA MARIA
DANTAS FLORES**

**METANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA PROEJA
NO ESTADO DA BAHIA-BRASIL**



Universidade de Aveiro
Ano 2023

**TÂNIA MARIA
DANTAS FLORES**

**METANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA PROEJA
NO ESTADO DA BAHIA-BRASIL**

Tese de Doutoramento a ser apresentada em Prova Pública de Qualificação do Programa Doutoral em Educação, Ramo Administração e Políticas Educacionais, sob orientação científica da Doutora Dora Maria Ramos Fonseca, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

dedicatória

Dedico o presente trabalho aos meus filhos, os quais escolhi educar pelo exemplo, para além das palavras e dos conselhos; aos meus familiares e amigos, colegas de trabalho e de jornada, e a todos os docentes do programa doutoral, especialmente à minha orientadora Doutora Dora Maria Ramos Fonseca, pela orientação gentil, humana e sensata, com muito respeito ao meu próprio projeto de dizer. Dedico este trabalho, enfim, a todos e todas que, direta ou indiretamente, concorreram para que ele se efetivasse.

o júri

presidente

Doutor João Carlos Matias Celestino Gomes da Rocha
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Vogais

Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutora Maria Irene de Melo Lourenço Fonseca Figueiredo
Professora Catedrática Convidada da Universidade Lusófona

Doutora Dinair Leal da Hora
Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará

Doutor Guilherme Rego da Silva
Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Doutora Dora Maria Ramos Fonseca (Orientadora)
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Gratidão à minha filha Cintya Flores, pelas incansáveis noites de debates, discussões e contribuições; ao meu filho Victor e minha nora Liu Costa, pelas leituras, sugestões e paciência; ao meu filho Clélio Júnior, pelo apoio técnico, a todos os meus familiares ascendentes pelo apoio, compreensão e incentivo; aos meus queridos estudantes do Proeja e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA – por possibilitar-me esta formação.

palavras-chave

Política Pública; Proeja, Inclusão; Exclusão

resumo

O presente trabalho consiste numa metanálise qualitativa sobre a política pública Proeja - Programa de Integração da Educação Básica à Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de um *corpus* empírico composto por estudos realizados por investigadores brasileiros em programas de pós-graduação e indexados no banco de teses e dissertações da CAPES. O Proeja, fruto da articulação política da sociedade civil organizada, é uma política pública educativa, cuja promessa é incluir os jovens e adultos excluídos do direito à educação em idade regular. A política, no plano dos discursos político-normativos consiste concretamente em oferta de cursos que integram a educação básica à educação profissional para elevação da escolaridade assim como para qualificação profissional desse coletivo, a fim de favorecer sua inclusão também no mundo do trabalho. Nesta investigação, objetivou-se avaliar os impactes da política, no plano da ação, quanto aos objetivos propostos. Para tanto, elegeram-se como categorias de análise as etapas fundamentais do processo de inclusão socioeducativa: a implementação do Proeja, a política de acesso e de permanência estudantil, e a conclusão, etapa final da formação dos estudantes. A exclusão – impulso ontológico para criação da política - e seu par dialético, a inclusão, social, política, profissional e educativa – objetivo e resultado almejado pela política - nível ôntico – exigiram a construção de um arquétipo teórico capaz de iluminar o estudo da execução e efeitos desta política pública de cariz afirmativo e compensatório. Considerando o contexto mais global do neoliberalismo e suas patologias, adotaram-se as lentes teóricas da ontologia pós-fundacional a fim de se perceber e compreender o abismo entre o nível ontológico e o nível ôntico da política – plano dos discursos e plano da ação; as lentes da pós-democracia que, segundo Rancière (2004), pode atender a demanda popular pela inclusão mais como um simulacro de democracia para acomodar conflitos, que um interesse real na promoção da inclusão dos que ficaram à margem do processo de desenvolvimento econômico, político e social. Também as lentes do ciclo de políticas de Bowe & Ball foram decisivas no sentido de desvelar as arenas políticas dos conflitos, disputas e jogos de interesses. Os estudos metanalisados à luz dessas lentes teóricas evidenciaram claramente que, para o Estado e demais atores responsáveis pela execução da política, a efetivação do impulso ontológico situa-se no campo da recusa e da negação de que nos fala Rancière (1999). Os resultados, democraticamente limitados, denunciam que o sistema visa a atender contingencialmente as demandas da sociedade, mantendo, porém, o discurso, a aparência e a farsa de democracia.

keywords

Public Policy; Proeja; Inclusion; Exclusion.

abstract

The present work consists of a qualitative meta-analysis on the public policy Proeja - Integration Program from Basic Education to Professional Education in the Youth and Adult Education (EJA) modality, based on an empirical corpus composed of studies carried out by Brazilian researchers in postgraduate programs. and indexed in the CAPES theses and dissertations database. Proeja, the result of the political articulation of organized civil society, is a public educational policy, whose promise is to include young people and adults excluded from the right to education at regular age. The policy, in terms of political-normative discourses, concretely consists of offering courses that integrate basic education with professional education to increase schooling as well as for the professional qualification of this collective, in order to favor their inclusion in the world of work. In this investigation, the objective was to evaluate the impacts of the policy, in terms of action, in terms of the proposed objectives. To this end, the fundamental stages of the socio-educational inclusion process were chosen as categories of analysis: the implementation of Proeja, the policy of student access and permanence, and the conclusion, the final stage of student training. Exclusion – ontological impulse for policy creation – and its dialectical pair, social, political, professional and educational inclusion – objective and desired result of policy – ontic level – demanded the construction of a theoretical archetype capable of illuminating the study of execution and effects of this affirmative and compensatory public policy. Considering the more global context of neoliberalism and its pathologies, the theoretical lenses of post-foundational ontology were adopted in order to perceive and understand the abyss between the ontological level and the ontic level of politics – plane of discourses and plane of action; the lens of post-democracy that, according to Rancière (2004), can meet the popular demand for inclusion more as a simulacrum of democracy to accommodate conflicts, than a real interest in promoting the inclusion of those who were left on the margins of the economic development process, political and social. Bowe & Ball's policy cycle lenses were also decisive in revealing the political arenas of conflicts, disputes and interests' games. of politics, the realization of the ontological impulse is situated in the field of refusal and negation that Rancière (1999) tells us about. The results, democratically limited, denounce that the system aims to contingently meet the demands of society, maintaining, however, the discourse, appearance and farce of democracy.

Índice

Introdução.....	11
CAPÍTULO I – Contextualização e Pontos Estruturantes da Investigação	19
1.1. Enquadramento político-legal da investigação	20
1.2. Quadro teórico da investigação.....	29
1.3. O contexto da investigação.....	43
CAPÍTULO II – Questões de Investigação, Objetivos e Opções Metodológicas	45
2.1. Problema, questões e objetivos de pesquisa.....	46
2.2. Opções metodológicas.....	47
2.3. Na esteira da transgressão metodológica.....	55
2.4. A construção da tese por artigos e o caminho da investigação: relevância e justificação.....	64
CAPÍTULO III – Política Pública Educativa PROEJA: entre o plano dos discursos e o plano da ação no contexto do neoliberalismo	68
CAPÍTULO IV – Disruptura e Atrofia no PROEJA: disputa entre distintos projetos de sociedade.	88
CAPÍTULO V – PROEJA e inclusão: uma leitura à luz do pós-fundacionalismo e da pós-democracia	113
CAPÍTULO VI – PROEJA e inclusão: uma leitura global à luz do pensamento de Heidegger, Crouch e Ball	140
Considerações finais.....	160
Referências.....	167
Apêndices.....	173

Índice de Tabelas

Tabela 1. Categorias e subcategorias de análise.....	50
Tabela 2. <i>Corpus</i> empírico.....	53

INTRODUÇÃO

“O que é muito difícil é você vencer a injustiça secular que dilacera o Brasil em dois países distintos: o país dos privilegiados e o país dos despossuídos.”

Ariano Suassuna, escritor, poeta e professor brasileiro.

A presente investigação vincula-se ao Ramo Administração e Políticas Educacionais, do Programa Doutoral em Educação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro - Portugal, e realiza uma metanálise qualitativa, a partir de estudos produzidos por investigadores brasileiros e publicados no período de 2010 a 2017, sobre a política pública PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em execução desde 2006 no Brasil. O recorte temporal se justifica na medida em que os efeitos da execução da política surgiram após 2009, visto que os cursos ofertados no âmbito do PROEJA têm duração de 03 anos mais 300 horas de estágio. O último semestre letivo de 2017, em decorrência de sucessivas greves dos servidores públicos dos Institutos Federais, na verdade, só foi concluído em junho de 2018.

O acesso à educação é um processo que historicamente se tem revelado insuficiente quanto à inclusão de todos brasileiros. Em decorrência de problemas enfrentados dentro ou fora da escola, muitos não usufruíram do direito à educação, ou não encontraram condições para dar prosseguimento aos estudos ou sequer tiveram acesso à escola. Esse contingente compõe o coletivo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Não obstante as reivindicações da sociedade civil organizada por uma política de inclusão educativa para esses brasileiros, o Estado adotava programas focais, de caráter assistencialista e com foco na alfabetização de adultos. O barulho incômodo do espaço político, que não reconhecia esses programas como uma política de ‘educação’, levava o Estado a substituir um programa por outro, porém, todos focados na alfabetização para atender exigências de organizações internacionais no sentido de reduzir os elevados índices de analfabetismo. Ressalte-se que, para ser considerado alfabetizado, bastava o indivíduo ser

capaz de escrever (ou desenhar) o próprio nome, condição para ser considerado também ‘eleitor’ (Flores, 2016).

Em 2006, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva criou, por decreto, a política pública PROEJA com o objetivo de reconhecer e saldar a grande dívida social do país para com esse coletivo por meio da sua inclusão no sistema educativo para completar os ciclos da educação básica (EB), de forma integrada à educação profissional (EP), a fim de melhorar, também, a sua atuação no mundo do trabalho.

Investigar uma política pública voltada para a inclusão dos ‘despossuídos’ do direito à educação e à qualificação profissional para o exercício da cidadania plena implica, necessariamente, compreender os mecanismos que tornam “a classe dominante enferma de desigualdade, de descaso”, como bem observou o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro.

Tal implicação impôs a necessidade de se compreender a política, e as exterioridades sociais, em sua complexidade, a partir de uma abordagem científica e crítica. Para tanto, fez-se mister selecionar lentes teóricas que permitissem ao investigador enxergar e ler o que estava subjacente aos discursos políticos, bem como estabelecer as inter-relações entre esses e o plano de ação da política, ou seja, seu modo de execução. Pretende-se ainda perceber, de uma forma mais ampla, como a política pública se tinha operacionalizado. Considerou-se que a metanálise poderia ser um caminho que permite obter uma percepção em torno dos resultados face ao previsto, numa determinada região, o Estado da Bahia, onde se desenvolve a ação educacional da investigadora.

Várias foram as dificuldades encontradas. A construção do *corpus* empírico, por exemplo, constituiu-se numa das maiores dificuldades, visto que a produção acadêmica sobre a política PROEJA é ainda incipiente no que tange à avaliação de resultados ou avaliação *ex post*, abordagens investigativas que melhor permitem perceber os impactos da sua execução na vida do coletivo da EJA, objetivo central da presente investigação.

Inicialmente, para compreender melhor a realidade, e antes de constituir o *corpus* teórico-empírico propriamente dito, procuraram-se publicações cujo foco de estudo fosse a avaliação dos resultados da política PROEJA, ou estudos agregadores sobre os resultados da política num estado, região ou mesmo no país.

Porém, pode-se adiantar que a produção acadêmica, cujo objeto de investigação seja realmente a política pública PROEJA, é bastante incipiente. Nas investigações

desenvolvidas, e analisadas, percebe-se que o objeto de investigação, normalmente, possui *viés* educativo – aprendizagem, formação docente, profissionalidade, evasão, práticas pedagógicas, educação de adultos, etc. Na exploração inicial percebe-se também que a metodologia utilizada nas investigações realizadas é predominantemente de natureza qualitativa, sendo o ‘estudo de caso’ o mais comum.

Existe uma imbricação entre a grande extensão territorial do estado da Bahia, recorte espacial privilegiado desta investigação (564.692 km²) e a escolha da metodologia adotada. O fato de a política ser executada pelo Sistema S: Serviço Nacional da Indústria (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço nacional do Comércio (SENAC), pelos dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFBA (da Bahia) e IFBaiano, ambos multicampi que, juntos, somam 35 campi espalhados pelo estado, além da Rede Estadual de Educação dificulta a realização de investigação que permita fazer a avaliação dos impactos da política na vida do coletivo da EJA. Pelo fato de se atravessar uma época particularmente difícil, tempo de pandemia, considera-se que seria importante pensar o percurso investigativo tendo em conta os grandes constrangimentos da realidade contextual.

Desse modo, entendeu-se que a metodologia que melhor atende ao objetivo de avaliar os impactos da política na vida do coletivo da EJA, numa perspectiva panorâmica e no estado da Bahia, seria uma investigação com base no desenvolvimento da metanálise qualitativa.

A raiz etimológica da palavra metanálise vem da língua grega, *μετα* significando ‘depois de’ e ‘além de’, e *ανάλυση*, que significa ‘análise’ para combinar e agregar, através de síntese, os resultados desses estudos e, posteriormente, uma leitura e interpretação à luz de um “novo” arquétipo teórico. Após a pesquisa exploratória e reflexão, foram definidas as lentes que consubstanciaram o arquétipo teórico: a teoria pós-fundacional, a pós-democracia e o Ciclo de Políticas de Ball.

Embora a metanálise tenha surgido como uma metodologia aplicada às ciências ditas exatas, portanto, de natureza homogeneamente quantitativa, pode-se observar a sua evolução para uma metodologia heterogeneamente quali/quantitativa, bastante utilizada nas ciências humanas, da saúde, e principalmente na educação (Cardoso, 2007). Tal evolução também pode ser observada na abordagem histórica realizada por Pinto (2013). A autora destaca que a metanálise ‘pode possibilitar maior visibilidade e impacto às inúmeras pesquisas qualitativas conduzidas atualmente na área de letras (Pinto, 2013, p. 1039), o que se pode generalizar para outras áreas das ciências humanas e sociais.

Portanto, a metanálise qualitativa consiste na reunião de diferentes estudos independentes, validados pela academia e com foco na temática a explorar e objetivos bem traçados. Para a seleção dos estudos segue-se a metodologia de revisão sistemática de literatura, definindo, numa primeira etapa, os critérios de inclusão/exclusão e que mais adiante se apresenta. Para se proceder à metanálise qualitativa consideraram-se dez (10) pesquisas independentes indexadas no banco de teses e dissertações da CAPES, realizadas por investigadores brasileiros, cujo contexto de pesquisa foi o estado da Bahia - Brasil e publicados no período de 2010 a 2017.

A tese, fruto do trabalho de investigação realizado, segue o formato de tese por artigos por razões que serão explanadas e justificadas no capítulo II. A tese está estruturada em seis (06) capítulos. No primeiro capítulo, apresentam-se os pontos estruturantes. No ponto um, é feita uma contextualização político-legal da investigação, a partir de um panorama mais abrangente, a nível internacional, mas também no panorama nacional. Para além de dar destaque aos eventos internacionais que tinham como objetivo aprofundar as discussões e propor políticas públicas destinadas ao grupo de Jovens e Adultos que terão sido excluídos de alguma forma do sistema educativo, salienta-se, particularmente, o VI CONFINTEA que se realizou na cidade de Belém do Pará, no Brasil, em 2009. Este evento acabaria por ter algum impacto no estabelecimento de novas metas e novos compromissos no que diz respeito a políticas no campo educativo com foco no grupo de jovens e adultos que tinham, por alguma razão, abandonado o sistema educativo.

Aborda-se, também, a situação histórica da educação no Brasil, as conquistas da EJA, seu longo processo de lutas por reconhecimento como modalidade de ensino - o que só teve início com a Constituição Federal de 1988 e somente se efetivou através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - 9394/96 - até a criação do PROEJA e respectiva regulamentação, maior conquista deste coletivo em toda a sua trajetória de lutas e reivindicações.

No segundo ponto do primeiro capítulo, faz-se uma contextualização teórica da investigação e apresenta-se o arquétipo teórico selecionado para a leitura e interpretação dos dados recolhidos e tratados a partir dos estudos selecionados. Começa-se por explorar os conceitos nucleares como é o caso de política pública. Procura-se, assim, dialogar com diferentes autores, apresentar e discutir alguns conceitos sobre políticas públicas, sobre

abordagens acerca do seu desenvolvimento, cujas etapas, embora com algumas variações de autor para autor, apresentam fortes semelhanças.

Neste ponto, exploram-se, ainda, as lentes privilegiadas e que constituem o arquétipo teórico que possa contribuir para a leitura e interpretação da realidade investigada a partir de distintas lentes e ângulos. Destacam-se também algumas ideias às quais se pretende dar centralidade em termos teóricos e que, estão, naturalmente, relacionadas com as referidas lentes de análise assumidas. O desafio foi estabelecer uma ponte entre o Ciclo de Políticas de Ball, a ontologia pós-fundacional e a abordagem da pós-democracia (Rancière, 1996; 2014; Crouch, 2004; Marchart, 2007; Žižek, 2013; Stavrakakis, 2016; Dardot e Laval, 2016; Casara, 2018) por se entender que esta lente tríplice teria grande potencial heurístico. Por fim, ainda no último ponto do capítulo I, apresenta-se o contexto da investigação: o estado da Bahia, no Brasil. Os indicadores da educação confirmam a grande relevância social da política para o coletivo da EJA que, em decorrência de insuficiências das políticas universalistas da educação brasileira, não para de crescer.

No capítulo II são apresentadas, fundamentadas e justificadas as opções metodológicas, as categorias de análise *acesso*, *permanência* e *conclusão* - e subcategorias correlatas, as técnicas de análise e o percurso metodológico adotados com o intuito de obter respostas às questões da investigação e objetivos elencados. Ainda neste capítulo, apresentam-se as razões da elaboração da tese por artigos entre as quais se salienta o caráter de publicitação e difusão do conhecimento de forma mais célere, o que na área das políticas públicas, e concretamente de natureza educacional, poderá ser especialmente relevante como mais adiante se explica.

Os capítulos seguintes integram os artigos, sendo que cada um deles é reservado a cada publicação independente e com o formato e normas definidas especificadamente por cada periódico. Importante ressaltar que como o objeto de investigação é, concretamente, uma política pública brasileira, considerou-se relevante que as publicações fossem feitas em revistas nacionais e em língua portuguesa, justamente pela carência de investigações mais amplas e voltadas à avaliação dos impactos, dos efeitos da política quanto à promessa de inclusão do coletivo da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

O terceiro capítulo é corporizado pelo artigo: “**Política pública educativa Proeja: entre o plano dos discursos e o plano da ação no contexto do neoliberalismo**”, publicado em setembro de 2020, pela Revista Holos. O artigo metanalisa a categoria *acesso*,

considerando, a partir da análise do *corpus*, as condições de implementação da política e o acesso real do grupo alvo de estudantes aos cursos no âmbito do PROEJA. Os dados evidenciam que o acesso do coletivo EJA, que gerou o impulso para a criação da política PROEJA, constitui-se no que designa por ‘catraca social’.

O quarto capítulo é substancializado pelo artigo “**Disruptura e atrofia no Proeja: disputa entre distintos projetos de sociedade**”, publicado na Revista EXITUS, em 2022. O artigo apresenta uma metanálise qualitativa sobre a categoria de análise *permanência* dos estudantes nos cursos ofertados no âmbito do PROEJA. Se o acesso é uma catraca, a permanência é um desafio ainda mais tenso. Por isso, fez-se necessário investigar a realidade a fim de compreender não somente os dados, mas, principalmente, o que de fato eles podem traduzir, à luz do nosso arquétipo teórico. A educação inclusiva pode se configurar numa nova exclusão sob a égide da promessa de inclusão.

O artigo “**Proeja e inclusão: uma leitura à luz do pós-fundacionalismo e da pós-democracia**”, que consubstancia o quinto capítulo, aguarda publicação¹ na *Revista Jornal de políticas educacionais*. O artigo apresenta a metanálise da categoria *conclusão* dos cursos no âmbito do PROEJA, e os fatores que comprometem a inclusão dos estudantes que fora anunciada no âmbito da política. Evidentemente, se o coletivo da EJA encontra dificuldades já no *acesso*, devido à meritocracia do processo seletivo; se a *permanência* é um tenso desafio especialmente pela falta de uma política de *permanência* específica, os dados sobre a *conclusão* parece deixarem claro que os resultados, democraticamente limitados, são consequências das estratégias de contingenciamento das lutas populares pelo direito à educação.

No sexto capítulo, por meio do artigo² “**PROEJA e inclusão: uma leitura global à luz do pensamento de Heidegger, Crouch e Ball**”, artigo submetido à *Revista Brasileira de Educação*, apresenta-se uma visão globalizante sobre a realidade estudada, tendo em conta as lentes teóricas atrás mencionadas, a partir da análise dos dados e considerando as categorias: *acesso*, *permanência* e *conclusão*.

Por fim, apresentamos as *considerações finais*, espaço em que se apresentam os efeitos ou resultados detetados sobre a execução da política PROEJA (*contexto de prática*), tendo, naturalmente, em conta os *textos* ou discurso político proclamado. Tentamos

¹ A revista enviou aceite para publicação.

² Artigo submetido à Revista Brasileira de Educação. Aguarda decisão

responder aos questionamentos e objetivos elencados para a investigação e salientar de que modo o presente estudo ampliou o conhecimento e a compreensão sobre o tema abordado, bem como os seus contributos para a ciência e para a continuação de estudos sobre esta problemática.

CAPÍTULO I: Contextualização e Pontos Estruturantes da Investigação

1.1 Enquadramento político-legal da investigação

“Um país só será reconhecido e bem desenvolvido a partir das políticas públicas aplicadas em prol de uma vida melhor de toda nossa sociedade.”

Pedro Almeida Filho (2012)

Ao longo da história, a relação entre a elite e a classe trabalhadora e popular foi e, em grande medida, continua sendo uma relação perpassada por profundas desigualdades. Após a Segunda Guerra Mundial, as atrocidades e o desrespeito ao direito à vida, que o mundo viu e testemunhou, impôs a necessidade de se pensarem formas de assegurar a condição digna de vida ao ser humano. Essa condição requer, essencialmente, acesso à educação e aos demais direitos fundamentais do homem “para que Auschwitz não se repita”, conforme alerta Adorno em sua palestra de 1965, publicada em 1967, sob o título “Educação após Auschwitz: lembrar para não repetir”. Desse consenso praticamente mundial, impôs-se a necessidade de estabelecer expressamente os direitos e garantias fundamentais do homem, como segurança, saúde, lazer, trabalho, educação, assistência social, dentre outros. Esses direitos e garantias, segundo o ordenamento jurídico vigente, constituem os Direitos Humanos Fundamentais, que todas as nações devem assegurar às suas populações, ainda que suas constituições nacionais não as expressem claramente.

O direito humano à educação é indubitavelmente um direito fulcral do princípio da dignidade da pessoa humana e precisa ser respeitado pelo Estado, o qual pode envidar todos os esforços no sentido de assegurar a toda a população o legítimo direito à cidadania plena.

Embora a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) seja um documento vinculado a seus Estados-membros, não parece existir exigência de cumprimento. A edição do referido documento teve como um dos principais objetivos promover entre os Estados-membros vinculados à Organização das Nações Unidas - ONU - a adoção de políticas

públicas nacionais com o objetivo de reforçar e atender às instruções normativas do documento.

Na sequência, a partir de 1949, logo após a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, num contexto de reconstrução e paz, realiza-se, na Dinamarca, a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA - evento internacional, com objetivo de produzir um documento que trouxesse à mesa de discussão o debate sobre a problemática *da Educação de Jovens e Adultos* (EJA), uma vez que a inclusão educacional precisava ser incorporada para assegurar consonância com as Políticas Nacionais de Educação das nações.

A Educação de Adultos carecia de espaço nas agendas políticas dos diferentes países e de políticas públicas próprias. A segunda CONFINTEA aconteceu em Montreal, em 1960, com a temática “*O papel do estado na EDA³: EDA como uma oportunidade remedial, como parte do sistema educacional*”. Registram-se mais cinco edições do evento em diferentes países e, em todas elas, há tentativas de se criar um conceito mais amplo de educação: educação ao longo da vida, educação para o trabalhador, enfim, as discussões das CONFINTEAs visam reforçar ações sempre mais efetivas para chamar o potencial público do programa da EJA para dentro dos espaços educativos. Esse é o objetivo que perpassa todas as edições. É preciso pensar a EJA dentro de um contexto amplo.

Paralelamente às edições desse evento, o espaço político brasileiro há muito efervescia com fóruns de discussão e congressos da EJA. Os estudiosos e teóricos que participavam do movimento que reivindicava os direitos dos sujeitos da EJA produziam obras e fortaleciam a reivindicação por uma política nacional para a modalidade de ensino já reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, visto que grande contingente de brasileiros fora excluído do direito à educação, o que culminou com a criação da política pública PROEJA, em 2005.

Até então, a EJA era alvo de programas e projetos focais, meramente assistencialistas. Ir além da mera alfabetização, ou seja, educação e qualificação profissional constituía uma evolução significativa, uma extensão dos limites para esse coletivo. Depois, em 2006, dá-se uma nova extensão dos limites: a política pública, cuja proposta representativa conferiu elevação da escolaridade com profissionalização através da educação

³ Educação de Adultos- EDA

profissional também para os brasileiros que não haviam completado o 2º ciclo da EB, ou, o Ensino Fundamental (EF), através do ProejaFIC – Formação inicial e continuada dos trabalhadores.

Muito provavelmente por causa dos constantes fóruns e congressos estaduais, regionais e nacionais de EJA e, especialmente, da proposta de inclusão desta política, o Brasil foi o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma conferência de tamanha grandeza no campo da educação de jovens adultos, a qual ocorre apenas a cada 12 anos.

A 6ª Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA VI) aconteceu em Belém do Pará, em dezembro de 2009. A conferência, conforme informações no *site* oficial⁴, contou com a participação de grande número de países-membros da Unesco, agências das Nações Unidas, agências de cooperação bi e multilateral, representantes da sociedade civil e estudantes de instituições de pesquisa e do setor privado. Salienta-se que o objetivo principal da Conferência foi reavaliar as discussões e decisões da anterior e ressaltar a carência de instrumentos legais para Educação de Adultos, além de reafirmar os compromissos que não foram plenamente assumidos, desde a última Conferência.

Neste ponto, é importante considerar a história da educação no país a fim de compreender esse processo de tensões, marcado pela naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira, especialmente da classe trabalhadora, historicamente excluída do acesso à educação.

A situação educacional brasileira na década de 80 apresentou dados gritantes: ao longo da 1ª série do 1º Grau, 50% das crianças reprovaram ou eram excluídas; 30% da população era analfabeta; 23% dos professores não tinham formação pedagógica para o magistério e 30% das crianças estavam fora da escola. Os matriculados no ensino fundamental eram maiores de 14 anos, 60% dessas matrículas eram registradas nas três primeiras séries, que reuniram 73% das reprovações (Shiroma et al., 2000).

No Brasil, o processo de dominação da elite e da cultura do colonizador deixou fortes vestígios da sua influência até os dias de hoje. Por séculos, a educação era tratada como privilégio das elites. A exclusão educacional era perfeitamente naturalizada até mesmo pelos

⁴ <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14239-confitea>

“excluídos”. Os dados do Censo Nacional de 1980 acusavam a existência de 85,21% de "iletrados" na população total brasileira (Paiva, 2003).

Desse período em diante, não obstante expansão dos direitos formais, a educação brasileira ainda não figurava como um direito fundamental assegurado a todos os cidadãos e nem como dever do Estado. Essa garantia legal só foi conquistada em 1988, com a promulgação da Constituição Federal. Entretanto, embora esse ordenamento jurídico reconheça a Educação de Jovens e Adultos como modalidade específica da educação e estabeleça o direito à educação gratuita para todos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na idade definida por lei, esse direito não se efetivou, ficando apenas ao nível do discurso político-normativo. A EJA, ainda nos dias atuais, carrega o estigma da exclusão.

Todas as conquistas quanto ao direito à educação foram frutos das ações e pressões exercidas pelos movimentos sociais que, desde a década de 50, reivindicavam uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Inclusive para a população do campo e das cidades, com descontinuidades escolares ou não.

Outros pensadores, educadores e investigadores foram se juntando ao movimento que questionava a ordem social vigente. Assim, aos poucos, foram surgindo experiências de educação popular, como o Movimento de Educação de Base (MEB) desenvolvido pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e os Centros Populares de Cultura (CPCs) desenvolvidos pela União Nacional dos Estudantes (UNE).

Em 2005, através do Decreto nº. 5.478, o então presidente, Luís Inácio Lula da Silva, criou o *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - Proeja* – política pública fruto de toda essa trajetória da EJA por reconhecimento. Entretanto, a política contemplava apenas o coletivo da EJA que já havia completado os dois primeiros ciclos da Educação Básica, não integrando aqueles que só completaram o 1º ciclo. Por isso, estudiosos e sociedade civil organizada reivindicaram a abrangência da política para incluir o Ensino Fundamental (2º ciclo da EB). No ano seguinte, em substituição ao decreto anterior, o presidente editou o documento nº 5.840/06, ampliando a política, a qual passou à denominação *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja* – contemplando também o Ensino Fundamental através do Proeja FIC – Formação Inicial e Continuada dos trabalhadores, com profissionalização. A partir de então, a política passou a se materializar através desses dois programas.

O Secretário de Educação Profissional e Tecnológica da época, Eliezer Pacheco, declara, na introdução do Documento-Base (DB) do Proeja que este “é mais que um projeto educacional” e adianta que se trata de “ (...) um poderoso instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de Brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola.” (Brasil, 2007, p.3)

Assim, o objetivo central da política é facultar aos brasileiros que ficaram à margem do direito à educação o acesso a cursos que lhes possibilitem completar a educação básica de forma integrada à educação profissional. O intuito é capacitá-los para se inserirem no mundo do trabalho com a mais valia da qualificação profissional.

Inicialmente, por força do decreto nº. 5.478⁵, de 24 de junho de 2005, coube aos institutos federais a oferta de cursos via PROEJA. Entretanto, este decreto é revogado pelo decreto de nº 5.840⁶, de 13 de julho de 2006, que abre a possibilidade para que outras instituições pudessem aderir à operacionalização da política, como os sistemas de ensino estaduais, municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, conhecido como Sistema S.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, bem-conceituada na opinião pública pela sua excelência e qualidade de ensino enfrentou grande desafio com a entrada da classe trabalhadora nos seus espaços. Pelo rigor nos seus processos seletivos, a rede vinha atendendo exclusivamente jovens da classe média e com percurso educativo regular. Portanto, para a EJA, esse espaço sempre fora um não-lugar. Com proposta de inclusão, a política abre espaço para a EJA na Educação Profissional da Rede federal, e esse poderia ser um passo rumo à igualdade.

A propósito de igualdade, convoca-se Bobbio (2000) que destaca que “o homem como pessoa – ou para ser considerado como pessoa – deve ser, enquanto indivíduo em sua singularidade, livre; enquanto ser social, deve estar com os demais indivíduos numa relação de igualdade.” (p.7). Relembrando Marx (1975), compreende-se que a igualdade é utópica

⁵ Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005 institui, no âmbito das Instituições Federais de Educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos -PROEJA.

⁶ Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006 institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos -PROEJA- e dá outras providências.

porque os indivíduos são desiguais. Segundo o autor, os discursos liberais parecem desconsiderar as desigualdades e, por essa razão, a igualdade não é um dado.

Também Miranda (2000) chama a atenção para o fato de que

Os direitos são os mesmos para todos; mas, como nem todos se acham em igualdade de condições para exercer, é preciso que essas condições sejam criadas ou recriadas através da transformação da vida e das estruturas dentro das quais as pessoas se movem. (Miranda, 2000, p. 225)

Quando falamos de uma sociedade historicamente desigual, falar em igualdade poderá não ser diferente de se falar em manutenção da desigualdade. Há que se propor a equidade – mecanismos para igualar as oportunidades - pois o ponto de partida, especialmente no que se refere à educação, não é o mesmo para todos.

Aí reside um dos aspectos relevantes da política: favorecer o acesso do coletivo da EJA à educação profissional, à qual nunca tivera acesso. A política, no plano dos discursos, está em consonância com o que estabelece a LDB 93947/96 (Brasil, 1996), no Capítulo II, da Educação Básica, Seção V, da Educação de Jovens e Adultos, artigo 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (grifo nosso) (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)⁷.

Desse modo, não se pode perder de vista que uma política focada na inclusão educacional requer professores qualificados para conhecer e atender às especificidades dos estudantes, especialmente em se tratando de sujeitos com históricos de descontinuidades, insucessos, reprovações e abandonos, como os da EJA. Quanto a isso, consta no Documento Base (DB):

Outro aspecto irrenunciável é o de assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos/alunos como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; [...] papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas — todos esses temas são de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico. (Brasil, 2007, 36-37)

Parece claro que, em termos de enquadramento normativo, existe uma preocupação com a formação dos formadores em contexto da EJA. O educador necessita perceber esses estudantes como sujeitos que possuem saberes e conhecimentos formais e informais, experiências oriundas do trabalho e das suas vivências, possuindo um acervo cultural.

Consta no DB do PROEJA, no item 5.7. “Formação continuada de professores e gestores” a necessidade da formação continuada dos professores para essa modalidade de ensino:

⁷ Essa Lei Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

A formação de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas. Para alcançar esse objetivo é necessária a ação em duas frentes: um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela SETEC/MEC⁸. As instituições proponentes devem contemplar em seu Plano de Trabalho a formação continuada através de, no mínimo: a) formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas. (Brasil, 2007, p. 60) (grifo da autora)

A política foi induzida pelo Estado, o qual criou legislação específica para ela, destinou, inclusive, recursos para financiar a formação de gestores, professores e técnicos. Entretanto, a falta de um corpo docente permanente para o PROEJA inviabiliza a operacionalização das medidas como é o caso da qualificação prevista. A modalidade de ensino para públicos com especificidades e singularidades, como é o caso da EJA, que se afastam do ensino padronizado é, ainda, bastante desconhecida para a maioria dos docentes, especialmente mestres e doutores, os quais não veem sentido em uma especialização para a EJA, conforme ressaltam alguns autores em estudos que integram o *corpus* empírico desta investigação (Oliveira, 2014; Flores, 2016; Flores, 2017; Silva, 2017).

A proposta pedagógica para os cursos via PROEJA é um sério desafio. Contemplar conteúdos e funções da educação básica, simultaneamente aos da educação profissional e, ainda, lidar metodológica e pedagogicamente com as especificidades dos tempos e modos de aprendizagem característicos desse coletivo é uma situação extremamente complexa e

⁸ Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica - Ministério da Educação

desafiadora. A organização do processo pedagógico carece de professores qualificados para atuarem nesse campo.

Na Lei nº 11.892⁹, de 29 de Dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, citada no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), em relação aos objetivos dos institutos, prevê/determina no artigo 7º: “I. Ministrando educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.” (Brasil, 2008).

Os instrumentos legais que fundamentam, regulamentam e legitimam a política são, além da própria Constituição Federal, dos Decretos nº 5.478/05 e nº 5.840/06, da LDB: o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 01/2000 que, em seu artigo 5º, parágrafo único, estabelece:

(...) a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (Resolução CNE/CEB nº 01/2000)

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, somado aos demais documentos citados, não deixa margens a dúvidas a respeito do perfil educacional e social dos sujeitos que compõem o público-alvo em qualquer política para a modalidade EJA. “O indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário.” (Parecer CNE/CEB nº 11/2000)

Portanto, uma política criada para incluir aqueles que foram “excluídos” pelo sistema precisa ser implantada e executada com o rigor do monitoramento e avaliação constantes. Os desvios e desalinhamentos necessitam de reajustes para retificar o modo de execução da política de forma que os objetivos propostos possam ser cumpridos, os quais, nesse caso específico, se constituem como reparação de uma grande dívida social.

⁹ Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

1.2 Quadro teórico da investigação

À partida, é fundamental definir o que se compreende por política pública e as abordagens do seu desenvolvimento para, posteriormente, aprofundar o debate em torno de outros conceitos nucleares que integram o nosso arquétipo teórico.

De acordo com Schmitter (1984, p. 34) a política é “a resolução pacífica para os conflitos”. Para Rua (1998), no entanto, esse conceito carece de delimitação. A autora esclarece que política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos (Rua, 1998).

Para Easton (1953) políticas públicas são produto do processo político. Em outras palavras, a sociedade civil aciona seus representantes do poder legislativo e lhes apresenta os *inputs* do espaço político (demandas) buscando apoios. Os *inputs* através do apoio do legislativo entram para a agenda política e podem ser transformados em *outputs* (decisões e ações) pelo Estado. Para solucionar o conflito/problema apresentado, a decisão política poderá criar a política pública para atender às necessidades dos cidadãos.

De modo geral, está assente que toda a política pública consiste, necessariamente, em ações do Estado nas mais diversas áreas, como saúde, educação, segurança, transporte público, meio ambiente etc. Entretanto, há, segundo Secchi (2010) e Lima (2012), outras formas de política pública sem ação direta do Estado. Para eles, não é o formulador da política que justifica o uso do adjetivo ‘pública’, mas sim a política intencional responder a um problema coletivo da sociedade. Clarificando esta ideia, Secchi (2010) apresenta os dois principais conceitos: política pública multicêntrica e política pública estatista.

Para este autor, a política pública ‘multicêntrica’ abarca a essência conceitual de políticas públicas exatamente por visar a responder a um problema público o que independe de quem seja o formulador, que, na sua concepção, pode ser qualquer um. Já o conceito de política pública ‘estatista’ parte do princípio de que as políticas públicas representam o principal meio de ação do Estado para atender as demandas da sociedade, ou as suas próprias. Portanto, o formulador é sempre o Estado.

Lima (2012) sugere dois nomes para política pública: estatal para as políticas cujo formulador seja o Estado (a despeito do pleonasma); e política privada de interesse público

para as políticas formuladas pelo segundo ou terceiro setor – iniciativa privada ou movimentos sociais, filantrópicos, ONGs, etc. – desde que objetivem responder um problema da sociedade. Rua (1998) esclarece que a dimensão *pública* das políticas públicas “[...] é dada não pelo tamanho do agregado social sobre o qual incidem, mas pelo seu caráter ‘imperativo’. Isso significa que uma das suas características centrais é o fato de que são decisões e ações revestidas da autoridade soberana do poder público” (Rua, 1998, p. 2).

Os conceitos contrastam quanto ao formulador da política, o que é muito pertinente, todavia, todos têm em comum o objetivo de atender ao interesse público. Nesse sentido, a verdadeira discrepância dos conceitos refere-se à origem dos recursos para execução da política. A sociedade, numa expressão de solidariedade, adota ações para tratar de um problema público, como é o caso, mais amplo, do Médico Sem Fronteiras (MSF), e, no Brasil, Movimentos como “Amigos do Bem” e “Banco de Alimentos”, constituem-se como ações privadas de interesse público, porém com recursos de doações da sociedade, portanto, sem provisão de recursos públicos. Por outro lado, o programa “Bolsa família” é fruto de uma decisão política e é um programa de uma política pública de combate à fome e à miséria, formulada e executada pelo Estado, com recursos públicos.

O conceito ‘estatista’, segundo Secchi (2010), atribui ao Estado o papel de protagonista de estabelecer e liderar o processo. Admite, porém, que outros atores podem exercer influência, em determinado nível, no processo de elaboração de políticas públicas,

Lopes (2008) adverte que:

É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade. Ou seja, o bem-estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade. Isto ocorre porque a sociedade não consegue se expressar de forma integral. (Lopes, 2008, p. 6)

A construção e desenvolvimento de políticas tem vindo a ser estudada revelando tratar-se de um processo revestido de grande complexidade e multirregulado, afastando-se das lógicas lineares retratadas na perspectiva burocrático-racional. Estudos realizados sobre

esses processos apresentam etapas distintas. Saravia e Ferrarezi (2006, p. 32), por exemplo, definem etapas e revelam que elas se sucedem numa lógica cíclica. Apresentam um ciclo com sete etapas: 1) a inclusão de uma dada demanda social na agenda de políticas; 2) a elaboração que compreende a identificação e delimitação de um problema atual ou potencial da comunidade e a determinação de possibilidades para sua solução; 3) a formulação que diz respeito à seleção da possibilidade avaliada como a mais adequada; 4) a implementação que se refere ao planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar a política; 5) a execução que trata do conjunto de ações destinadas a atingir os objetivos estabelecidos para uma determinada política; 6) o acompanhamento que corresponde à supervisão sistemática da execução e, por fim, 7) a avaliação relativa à análise dos resultados a fim de verificar se os objetivos foram atendidos e também subsidiar os atores no sentido de traçar novas estratégias para corrigir desvios ou equívocos.

Ainda em 1992, o sociólogo Stephen Ball, Richard Bowe e colaboradores já consideravam que os modelos que separam em etapas e delimitam o ciclo de políticas apresentam uma determinada rigidez. Eles rejeitam a separação das etapas de formulação e implementação, visto que essa dicotomia consubstancia a racionalidade do processo de gestão e ignora os enfrentamentos e disputas sobre a política, dando uma falsa ideia de consenso.

Desse modo, formularam uma abordagem de um ciclo contínuo composto por três contextos principais: o *contexto de influência*, o *contexto da produção de texto* e o *contexto da prática*. Esses contextos não são sequenciais ou lineares, também não têm uma dimensão de sequencialidade temporal. Na verdade, estão interrelacionados, sendo que, para cada um, há distintos grupos de interesse, e todos estão em constantes disputas e confrontos (Ball & Bowe, 1992).

No caso das políticas públicas, é no *contexto da influência* que ocorrem disputas e conflitos entre grupos de interesse no sentido de influenciar o processo de definição sobre as finalidades sociais da educação e do que, de fato, se intenciona. Nesse contexto, vale lembrar que sempre há outros influenciadores, especialmente através das redes sociais de apoiadores ou dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo; do mesmo modo, os conceitos obtêm legitimidade e fornecem o embasamento para o discurso político da política.

Entretanto, há, evidentemente, outras arenas mais formais, como, por exemplo, grupos representativos, comissões e agências multilaterais como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que exercem influência na criação de políticas nacionais.

O *contexto de influência* tem uma interação sutil com o segundo contexto, o *contexto da produção de texto*. O *contexto de influência* relaciona-se com interesses específicos e ideologias dogmáticas; já os textos políticos vinculam-se com a linguagem do interesse público mais amplo. Exatamente por isso, poder-se-á dizer que os textos políticos se constituem numa representação da própria política e podem adotar diversas formas: textos oficiais, legais, textos políticos, vídeos, pronunciamentos oficiais, etc.

Os textos políticos são produto de conflitos, disputas e acordos. Nos espaços da produção desses textos, forças antagônicas sociais e políticas competem para estar no controle das representações da política. Portanto, ela, enquanto texto político, legal e oficial é, na verdade, uma intervenção textual vasta em possibilidades como em limitações materiais (Ball & Bowe,1992). Os tipos de respostas, a esses textos, podem acarretar efeitos e consequências reais e é dentro do *contexto da prática* que elas são experienciadas.

Para Bowe et al. (1992), é no *contexto da prática* que, a depender da interpretação do(s) tradutor(es) e/ou executores, a política é passível de ‘recriação’. É nesse contexto que a política produz efeitos: melhorias na política original ou, o inverso, resultados negativos de uma recriação que a distancie da solução do problema (impulso) que a originou.

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Ball & Bowe,1992, p. 22).

Através da lente desta abordagem e transferindo a visão teórica explicitada para a realidade estudada poderíamos considerar que os atores envolvidos – MEC, SETEC,

coordenadores dos cursos, docentes e técnicos - desempenham papel preponderante no processo de tradução, interpretação e reinterpretação das políticas educativas, pois as suas crenças, expectativas e o que pensam terão implicações para o processo de operacionalização das políticas.

Posteriormente, o Ciclo de Políticas original foi ampliado com o acréscimo de mais dois contextos: o *contexto dos resultados* (efeitos) e o *contexto da estratégia política*. O quarto contexto, dos resultados ou efeitos – prende-se ao aspecto de justiça, igualdade e liberdade individual. O autor concluiu ser mais apropriado dizer que as políticas têm efeitos, em vez de resultados (Ball, 1994 a). Exatamente por isso, elas deveriam ser analisadas e avaliadas quanto ao seu impacto.

O autor ainda distingue os efeitos de primeira ordem dos de segunda. Os efeitos de primeira refletem mudanças na prática ou na estrutura e são perceptíveis em determinados lugares ou em todo o sistema. Os de segunda ordem relacionam-se aos impactes dessas mudanças nos padrões de oportunidade, acesso e justiça social.

O *contexto de estratégia política*, considera a possibilidade de a própria política reproduzir ou criar desigualdades. Nesse caso, este contexto diz respeito à detecção das falhas e desvios para se adotarem ações, estratégias e atividades sociais e políticas para corrigir e cessar esse efeito da política (Ball, 1994 a).

Encontra-se algum alinhamento entre o Ciclo de Políticas de Ball e os princípios da teoria pós-fundacionalista, especialmente quando se atenta para os *contextos da produção de texto* e ao *contexto da prática* e se percecionam processos de tradução, interpretação e reinterpretação das políticas educativas, ou sobre a política ser passível de ‘recriação’. Compreende-se que parece não existir um fundamento cristalizante na política, que o fundamento é móvel, que, entre o *contexto da produção do texto* e o *contexto da prática*, há o abismo pós-fundacional.

Para melhor compreensão do que seja esse “abismo pós-fundacional”, é fundamental discernir os conceitos definidos por Heidegger: o nível ontológico e o nível ôntico. O nível ontológico (o conteúdo profundo da ideia), no seu processo de materialização no nível ôntico (existência factual, física, aparente), apresenta uma ausência, um abismo. Este abismo se explica justamente pela impossibilidade de o nível ontológico manifestar-se plenamente no nível ôntico. Exatamente por essa razão, aquilo que é o fundamento nas teorias fundacionalistas é, ao mesmo tempo, o abismo de sua ausência,

Não há, portanto, fundamento que nos dê garantias de que o que está previsto irá acontecer (contexto de incerteza e de complexidade que rompe com os princípios estruturalistas (certeza, linearidade) das teorias fundacionalistas.

As teorias fundacionalistas como o marxismo, cartesianismo, positivismo, liberalismo entre outras - no que tange à discussão sobre fundamento - defendem que é possível explicar a realidade com base na existência de um fundamento último, compreendido como verdade absoluta e imutável. Essa tentativa de fixar fundamentos imóveis pode ser identificada na ideologia dos partidos políticos, por exemplo, em que cada um acredita ser possuidor do fundamento da verdade universal para sanar os problemas da sociedade; também nas religiões que creem deter a verdade única e conhecer o caminho para a redenção e salvação do homem (fundamentalismo religioso).

Situados na corrente filosófica pós-fundacional, divergente da lógica fundacional de René Descartes, autores como Rancière (1996, 2014), Crouch (2004), Marchart (2007), Žižek (2013), Stavrakaki (2016) e Casara (2018) questionam a natureza fundante da realidade e sua concepção de verdades universais generalizantes, ou como Marchart (2007, p.16) que propõe uma “ruptura do fundacionalismo a partir de dentro, através da realização da contingência”.

Essa perspectiva filosófica supõe a impossibilidade de um fundamento último sem, contudo, negar o fundamento. Trata-se de concebê-lo a partir de uma conotação distinta daquela que lhe tem sido atribuída pelo fundacionalismo nas suas diversas perspectivas. O fundamento, nessa nova conotação, é precisamente a ausência de fundamento, ou, como argumenta Heidegger (2006, 2007), o fundamento é um afundamento, um sem-fundo.

Em outras palavras, na perspectiva desse filósofo, existe, entre os planos ôntico (dos entes) e ontológico (do ser), um afundamento, um abismo. Heidegger (2007) concluiu que a história da ontologia não havia se deparado com uma reflexão sobre o ser, isso porque lhe havia atribuído características de entes (essência, substância, razão, identidade, etc) que resultou num processo de ‘entificação’. Assim, o projeto heideggeriano da ontologia pós-fundacional pretende, por um lado, ‘desentificar’ o ser e, por outro, dar lugar a um pensamento que reflita sobre o ser sem “entificá-lo” novamente.

Em Heidegger, a discussão sobre ‘fundamento’ e ‘ser’ é bastante ampla e profunda. Todavia, aborda-se aqui apenas o que é necessário para a compreensão da influência deste filósofo para o pensamento pós-fundacionalista. Para ele, não basta pensar sobre o

fundamento do ser para pensar acerca do ser, o essencial é pensar sobre a ideia do fundamento enquanto tal (Heidegger, 2006).

A tarefa pós-fundacional “é interrogar o que o movimento teórico que estabelece as fundações autoriza e o que, precisamente, exclui ou impede” (Butler, 2016, as cited in Marchart, 2007). Esclareça-se que não há, nos pressupostos pós-fundacionalistas, um posicionamento anti-fundacionalista, pelo contrário, ele reconhece os fins a que serve o fundacionalismo. A crítica recai justamente na negação do abismo.

O abismo negado pelo fundacionalismo, visto que este se proclama como terreno sólido, não é um não-terreno, mas sim uma negação da solidez da ausência, já que, certamente, é possível ter acesso a esta ‘verdade’, desde que com as ferramentas adequadas. Essa ‘verdade’, porém, segundo o pensamento heideggeriano, é ontológica.

A partir desta lente e olhando para a Política Pública PROEJA, percebemo-la, tal como outras políticas, como fruto de um impulso oriundo do espaço político com vista a transformar a realidade (neste caso, a do coletivo da EJA). Entre o impulso (intenções) e a tradução deste impulso em uma regulamentação (política pública), manifesta-se, necessariamente, o abismo pós-fundacional, visto que é impossível a tradução fidedigna do nível ontológico (intenções, ideia) para o nível ôntico (plano dos discursos). Ainda, um segundo abismo se manifesta quando da tradução da regulamentação para as distintas realidades no plano da ação (execução). Eis aí a aproximação com o Ciclo de Políticas de Ball.

Os abismos imanentes ao processo de tradução, decorrentes da limitação do repertório sociocultural do olhar de quem traduz, apresentam traços distintos dos abismos decorrentes de um simulacro de democracia que intenta silenciar e despolitizar o espaço político através de estratégias para contingenciar as pautas populares, invisibilizar os dissensos e produzir resultados democraticamente limitados.

Considera-se que os processos políticos são desenvolvidos num quadro de multirregulações marcados por interações complexas e não lineares e, por vezes, por movimentos de antipolítica de viés antidemocrático o que pode contribuir para o declínio da democracia a nível global e para o crescimento de mecanismos de despolitização.

O sociólogo e cientista político Colin Crouch, publicou, em 2000, um ensaio para a Fabian Society intitulado “Coping with the post democracy” e, em 2004, publicou o livro

“Post Democracy”, sendo uma das razões pelas quais se atribui a este autor a autoria do termo 'pós-democracia'. Contudo, o termo já havia sido cunhado por Jacques Rancière na sua obra “La Mesentente: Politique et philosophie” publicado em 1996 e traduzido para a língua inglesa, em 1999.

É importante destacar que os dois autores assumem perspectivas a partir dos seus lugares de fala, que são distintos, mas que, em alguma medida, apresentam congruências. Do seu lugar, de filósofo radical, Rancière (2010b) afirma que o princípio da pós-democracia é o regime de opinião. Ou seja, a contagem constante das partes – que não abarca todas as partes – cria, no imaginário popular, o senso comum de que os números apresentados representam a ‘opinião pública’, o posicionamento da maioria. Em outras palavras, a opinião do povo é apresentada a si mesmo como a sua própria opinião através desta contagem incerta, porque incompleta. Incompleta porque ignora aquilo que o autor define como “*la part des sans part*”, cuja tradução pode ser “a parte que não faz parte” – numa referência a grupos de pessoas que não participam de políticas democráticas ou de seus resultados, grupos que são excluídos da maioria dos processos de participação democrática, bem como do acesso aos seus direitos constitucionais. Na perspectiva de Rancière,

A pós-democracia é a prática do governo e a legitimação conceitual de uma democracia após o “demos”, um chapéu de democracia que eliminou a aparência, a contagem incorreta e a disputa do povo e é, portanto, redutível à interação única de mecanismos estatais e combinações de energias e interesses sociais. A pós-democracia não é uma democracia que encontrou a verdade das formas institucionais na interação das energias sociais. É um modo de identificação, entre os mecanismos institucionais e a alocação das partes e ações apropriadas da sociedade, para fazer desaparecer o sujeito e a ação específica da própria democracia. É a prática e a teoria do que é apropriado, sem sobrar nada para as formas do Estado e do estado das relações sociais.” (Rancière, 1999, p. 102)

Do seu lugar de sociólogo e cientista político, Crouch (2004), por sua vez, denomina esse processo de “espetacularização da democracia”. A manipulação da opinião pública segue os critérios mercadológicos. Cidadãos eleitores são percebidos e tratados como consumidores. Os discursos são fabricados para agradar e seduzir o povo exatamente por prometer atender reivindicações e reconhecer direitos que o Estado historicamente nega ou atende contingencialmente num processo de manutenção do *status quo* para assegurar o discurso da desigualdade como plataforma dos candidatos nos pleitos eleitorais.

Campanhas políticas milionárias – normalmente financiadas pelo grande capital – através do uso massivo da mídia e do marketing para disseminar exaustivamente seus discursos meticulosamente fabricados, numa clara reprodução da prática de empresa no sentido de manipular o cliente e convencê-lo a consumir os seus produtos, comanda o jogo político enquanto o povo apenas participa como coadjuvante nessa ‘teatralização’ de democracia (Crouch, 2004). Nem sempre a qualidade dos produtos assume relevância. Esses investidores (grandes empresas e corporações), ‘compram’ garantias de defesa política de seus interesses econômicos nas suas relações comerciais e econômicas com o Estado.

O Estado, comprometido com seus investidores de campanha, após encerramento do pleito, distancia-se dos discursos e planos de governo validados democraticamente pela maioria do povo – manipulado ou não - e atua de modo a atender os interesses do mercado, enquanto contingencia os interesses da população. Todo esse processo ‘democrático’ impacta diretamente no paradigma e desenho de políticas públicas, as quais assumem cada vez mais o viés neoliberal (Crouch, 2004). Esse é um dos caminhos para a devolutiva do investimento dos financiadores da campanha. E essa é, também, uma das mais graves patologias da racionalidade neoliberal.

É nesse sentido que Crouch (2004) argumenta que o poder das corporações e firmas globais contribuem para o processo de esvaziamento da democracia. Para ele, esses atores não apenas exercem pressão política, mas participam ativamente do processo político.

Assim,

A ideia de pós-democracia nos ajuda a descrever (...) como elites políticas aprenderam a administrar e manipular demandas populares; onde as pessoas têm de ser persuadidas a votarem em campanhas publicitárias de cima para baixo. Isto não é o mesmo do que uma não-democracia, mas

descreve um período no qual temos que, por assim dizer, sair do outro lado da parábola da democracia. (Crouch, 2004, p. 19-20)

Ballestrini (2021) aprofunda a disputa entre os processos democráticos e a difusão do neoliberalismo, entre política e economia, integrando, de certo modo, as ideias de Rancière e Crouch:

O conceito de pós-democracia conecta profundamente política e economia, observando o esvaziamento da primeira e a ampliação/colonização da segunda em múltiplas direções. A disputa entre democracia e neoliberalismo também é uma disputa entre política e economia, povo (soberania popular) e elite (governo), o nacional e o global. A realidade pós-democrática está também relacionada com a privatização do poder político pelo poder econômico em uma escala global, cuja principal característica consiste na interdição da democracia a partir de suas próprias instituições, discursos e práticas. (p. 153)

A democracia, em seu sentido hegemônico e formal, tem permitido esse processo de esvaziamento do seu conteúdo vinculante. Para Dardot e Laval (2016), muitas são as causas desse processo e estão associadas a “uma crise global do neoliberalismo como modo de governar as sociedades” (p. 27). Rancière (2014) observa que esse modo de governar ‘sem política’, sem a participação e, ao mesmo tempo, sem a divisão do povo é uma das principais características do Estado pós-democrático.

O neoliberalismo não se reduz a uma política econômica e social. O neoliberalismo é a racionalidade política global que transforma as relações, é a racionalidade do capital que se infiltra em outras esferas sociais e se diferencia da produção econômica e de bens pelo viés político. A atividade política, campo de confrontação de opiniões, dos dissensos e das escolhas, é anulada pela supremacia das normas econômicas. Essa anulação gera o esvaziamento ou o fim da política. Desse modo,

A pós-democracia (como um correlato necessário do fim da política) pode ser entendida como o permanente intento liberal de deslocar a política para um lugar neutro, com o fim de proclamar a morte do antagonismo político e a aceitação resignada do reformismo político e a economia de

mercado (Chantal Mouffe, Jacques Rancière, Slavoj Žižek, Alain Badiou, Claude Lefort, Ernesto Laclau) (Monedero, 2012, p. 70, tradução própria).

O próprio Estado atua como valoroso aliado da expansão e valorização de lógicas mercantilistas. Ao promover eventualmente ações em consonância com o ideário neoliberal, sujeita-se às normas economicistas. Percepcionando-se um jogo de interesses entre Estado e Mercados, enquadrado pelas arenas políticas, ocorrem alterações discursivas e, muitas vezes, incongruências entre o plano dos discursos político-normativos e o plano da ação, evidenciando, recorrentemente, o conflito político e o abismo entre as promessas e as intenções. A invisibilização dos dissensos através de políticas públicas pode se configurar como um simulacro de consenso e democracia, estratégia para acomodação dos conflitos políticos (Crouch, 2000).

Rancière (2010a) define conflito político como tensão entre o tecido social estruturado (em que cada parte tem seu lugar) e uma outra parte (que não tem lugar nesse tecido estruturado) e que finda por perturbar a ordem social estabelecida. Nesse sentido, a promessa de inclusão, especialmente através de uma política pública, não obstante o impulso para a sua criação, pode significar muito mais uma estratégia para apagar os dissensos e assegurar a coesão social para, assim, prevenir ou evitar a insurgência, do que pretensão concreta de promover a inclusão.

Este autor sugere a possibilidade/necessidade de ir além do que denomina de "acordo global dos partidos de governo e de oposição sobre os grandes interesses comuns" (Rancière, 2005, p. 12). Esses acordos normalmente são democraticamente limitados quanto às causas igualitárias, cada vez mais impotentes nesse contexto neoliberal e pós-democrático.

Os dissensos, exatamente por se caracterizarem por momentos de desentendimento, possuem o potencial de promover a emancipação. Segundo o autor, o dissenso é definido pelo conflito na "partilha do sensível". Essa "partilha do sensível" é

Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que se determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (Rancière, 2005, p. 15).

De acordo com essa concepção teórica, os dissensos são os momentos de desentendimento - denominados por Rancière (1996) como “cenas de dissenso” - que, através de comunidades de partilha, vão de encontro à ideia de imutabilidade do corpo social, atribuída pelo consenso. Nessa teorização dos dissensos, o autor ressalta que é a imbricação entre o dissenso e a política que tem o poder e o potencial de abalar as estruturas do consenso, do que está estabelecido como um dado, como um fundamento último. Sobre política, o autor propõe

Reservar a palavra política ao conjunto das atividades que vêm perturbar a ordem da polícia pela inscrição de uma pressuposição que lhe é inteiramente heterogênea. Essa pressuposição é a igualdade de qualquer ser falante com qualquer outro ser falante. Essa igualdade, como vimos, não se inscreve diretamente na ordem social. Manifesta-se apenas pelo dissenso, no sentido mais originário do termo: uma perturbação no sensível, uma modificação singular do que é visível, dizível, contável (Rancière, 1996, p. 372).

É, portanto, através do dissenso que a resistência ao que é consensual tem seu lugar e força para desencadear um movimento de redefinição do que é instituído como "comum" em uma sociedade. Parece ser necessário abalar os alicerces das crenças cristalizadas para romper com as formas excludentes de partilha do sensível.

Nesse sentido, a histórica trajetória da EJA por reconhecimento foi uma das mais importantes formas de resistência ao que estava instituído. A exclusão de jovens e adultos do sistema educacional brasileiro, cujo “direito a ter direitos” foi historicamente violado com base no principal argumento de que a relação custo-benefício da educação primária de crianças é mais favorável que investimentos na EJA.

A lógica é, através do investimento na educação das crianças, evitar que o analfabetismo e a exclusão educacional se repitam. Quanto aos excluídos, aos expatriados do direito a ter parte na sociedade, essa lógica os abandona entregues à própria sorte, visto que considerava os investimentos na EJA como ‘sem retorno’. É, a nosso ver, uma concepção mercadológica da educação e a naturalização da exclusão como fundamento.

A exclusão, tomada aqui na perspectiva de Dardot e Laval (2016), é resultado e condição do modo de produção capitalista e um dos sintomas do neoliberalismo, conceituado pelos autores como racionalidade do capital, desdobrada para outras esferas sociais.

Portanto, as relações de exploração/expropriação inerentes ao sistema capitalista e neoliberal desencadeiam processos de exclusão social visíveis na realidade empírica, por isso o conceito é transparente.

Quanto a isso, Ribeiro (2006) destaca que essa transparência é justamente a fragilidade do conceito, porque

Se ele corresponde exatamente à realidade empírica cuja superfície mostra, no entanto ele não consegue ir além desta, ou seja, não explica as razões que colocam algumas pessoas do lado de fora e outras do lado de dentro; não identifica o(s) espaço(s) e o(s) tempo(s) nos quais acontece, não nomeia os sujeitos que decidem quem será incluído ou excluído, muito menos as suas justificativas. (Ribeiro, 2006, p. 158)

A autora ainda chama a atenção para o fato de que, embora o conceito “exclusão” amplie a compreensão de problemas oriundos das relações sociais no modo de produção capitalista, para além da expropriação da terra ou apropriação do produto do trabalho, a nova questão social traz para o centro do debate, a discriminação, a opressão e a dominação, características próprias do capitalismo.

Considerando que o conceito “exclusão” é muito amplo e, por isso, abstrato, é necessário adjetivar o termo para particularizá-lo. O conceito construído por Ferraro (1999) de exclusão *da* escola e de exclusão *na* escola aponta para fenômenos de não-acesso, evasão, reprovação e repetência de crianças (inclusive jovens e adultos, na realidade brasileira) das camadas populares.

Assim, tem-se que a exclusão educacional, embora específica por referir-se à não efetivação do direito fundamental de acesso à educação e permanência no sistema educativo, desdobra-se em mais exclusão: seja do direito à cidadania plena, o que Kant define como maioridade intelectual e política, ou seja, a capacidade de o indivíduo fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo; seja do mundo do trabalho, pela baixa escolaridade e falta de qualificação técnica exigida pelo mercado; seja pela exclusão do discurso que, segundo Foucault (1996) se materializa de diversas formas e com diversas justificativas.

A formulação que Chauí deu para o "o discurso competente", ilustra bem esse tipo de exclusão:

(...) não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual as circunstâncias e os lugares já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (Chauí, 1980, p.7).

Nessa perspectiva, o indivíduo privado do acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e ao domínio da linguagem, bem como do desenvolvimento da capacidade de analisar e compreender criticamente a realidade e nela intervir, vê-se excluído do discurso. O discurso competente é fruto do poder de representação e ação do indivíduo, e o reconhecimento da legitimidade dessa representação é que o autoriza a ter direito a voz e a ocupar um lugar de fala no tecido social, ou não. Trata-se, portanto, da ordem do discurso, ou o discurso da ordem do poder, na perspectiva de Foucault (1996).

A privação desse poder de representação resvala, de um modo ou de outro, para a discriminação, para a opressão e para a dominação, consequências, também, dessas formas de exclusão, por isso estão incluídas no debate, como observa Ribeiro (2006). Essa privação produz também os efeitos do silenciamento, da segregação, de mais exclusão e interdição.

Evidentemente, a situação ideal seria aquela em que a política educativa universalista – para todos os brasileiros – fosse capaz de combater a exclusão e, assim, as políticas inclusivas, gradativamente, não mais fossem necessárias. Porém, o ideal é um eterno ‘vir a ser’, uma promessa *ad infinitum*, parte constitutiva e inerente aos discursos políticos, especialmente em períodos de campanhas eleitorais. Na realidade brasileira, a ‘educação para todos’ permanece uma utopia.

Assim, as políticas educativas de inclusão e/ou inserção social e de cariz compensatório são necessárias para reparar a exclusão educacional através do restabelecimento do direito à educação para aqueles que foram excluídos do processo de escolarização formal e, portanto, excluídos também do acesso à qualificação para o mundo do trabalho e do poder de representação e ação enquanto sujeitos do discurso.

Os conceitos aqui abordados são fundamentais para se ler e interpretar a complexa realidade aqui estudada. As lentes do Ciclo de Políticas de Ball bem como as lentes da teoria pós-fundacional e, mais especificamente, a abordagem da pós-democracia, que evisceram os abismos entre as intenções do governo, o discurso político manifestado numa política pública de cariz democrático, sua execução institucional, seus efeitos e consequências foram decisivos para analisar as opções políticas no modo de execução do PROEJA, os desvios e equívocos – intencionais ou não.

1.3. O contexto da investigação

A delimitação do contexto desta investigação deve-se ao fato de a autora desta tese, além de ser baiana e residir no Estado, também ser docente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA – e atuar em cursos/turmas do PROEJA. A contextualização, portanto, busca situar espacialmente o leitor. Todavia, o contexto de investigação não integrando um estudo empírico específico no terreno, situa, no espaço geográfico delimitado, os estudos dos investigadores brasileiros que compõem o *corpus* empírico a ser metanalisado.

A Bahia possui a quarta maior extensão territorial do Brasil: são 564.692 km², que correspondem a 18% do território brasileiro. É o maior estado da região Nordeste, que é a quarta maior do país com nove (09) estados. Possui área Urbana de 2.860 km² e densidade demográfica de 24,82 hab/km². Está dividida em 417 municípios, os quais compõem os 27 territórios de identidade, unidade de gestão adotada pelo estado da Bahia, para a formulação do planejamento em todas as dimensões, inclusive de políticas públicas, tanto na realidade urbana, quanto na realidade de outros setores econômicos (secundários e terciários).

Os dados de uma pesquisa¹⁰ realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE- mostram que, em 2019, 704 mil adolescentes de 15 a 17 anos de idade frequentavam a escola, 35 mil a mais que em 2018. Ainda em relação a essa faixa de idade, 9 em cada 10 estão na escola, mas 4 em cada 10 não estão no ensino médio, nível que deveriam estar cursando.

¹⁰Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2019

Em relação aos adultos, em 2019, metade dos adultos baianos estudou até o ensino fundamental incompleto; apenas 1 em 10 havia concluído a universidade. No ano passado, 13% dos adultos do sexo feminino estavam na universidade. Os sujeitos de sexo masculino somavam 9% (IBGE, 2019).

Os dados acima indicam que a exclusão educativa permanece como fenômeno social, e que o coletivo da EJA, conseqüentemente, permanece em crescimento e, por isso mesmo, carece de políticas que reparem essas desigualdades e promovam a inclusão.

Além do Sistema S: Serviço Nacional da Indústria (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço nacional do Comércio (SENAC) todos voltados à formação e qualificação de trabalhadores e que podem ser ofertantes do Proeja, a Bahia possui também dois institutos Federais: o IFBA- Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia - e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBaiano - os primeiros incumbidos e responsáveis, pelo primeiro decreto, pela execução da política.

O IFBA, instituição de ensino médio nível técnico e superior, está presente na maioria dos 27 Territórios de Identidade do Estado e atende a todos os municípios. Possui atualmente 33 unidades espalhadas no estado, sendo 21 campi em pleno funcionamento, 2 campi em construção, 1 núcleo avançado, 6 centros de referência, 1 polo de inovação e 1 reitoria em Salvador, capital. Seu objetivo é levar alternativas no sentido de atender às demandas da sociedade, através de ensino, pesquisa e extensão, articulando-se com o mundo do trabalho.

O IFBaiano é também uma instituição de ensino médio de nível técnico e superior com foco na educação profissional e tecnológica. Foi criado em 2008, a partir da integração das antigas Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Médias de Agropecuária Regional (EMARCs). O IFBaiano conta hoje com uma reitoria na capital e quatorze (14) campi no interior, todos destinados à formação majoritariamente nas áreas das Ciências Agrárias e Ambientais.

Diante dessa realidade contraditória de dois institutos tão robustos, a baixa adesão ao PROEJA denota resistência ao desafio de assumir uma política voltada para a classe trabalhadora. Dos poucos campi que aderiram, alguns cessaram a oferta pouco tempo depois, outros persistem. Deste percurso, surgiu a motivação para querer aprofundar este tema a fim de perceber se essa realidade se replica em todo o estado da Bahia.

CAPÍTULO II: Questões de Investigação, Objetivos e Opções Metodológicas

2.1. Problema, questões e objetivos de pesquisa

O PROEJA está em execução há praticamente (16) anos e, até o momento, os órgãos Ministério da Educação e Cultura e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC), incumbidos de sua monitorização e avaliação, ainda não publicaram dados sobre seus impactos e efetividade em relação ao coletivo que gerou o impulso para a criação da política.

Considerando que a política tem como meta justamente combater a sua própria condição de existência: a exclusão, surgiu o nosso problema de pesquisa. Entendemos por um lado que faltam dados que permitam avaliar o impacto da política na realidade, ou seja, se ela está a permitir diminuir o número de sujeitos que se encontram nos grupos fora do sistema escolar ou, dito de outra forma, “excluídos” dos processos educativos. Por outro lado, consideramos importante compreender os processos de construção e desenvolvimento da política pública PROEJA, no sentido de melhor perceber os fatores que podem condicionar o seu sucesso no *contexto da prática*.

Assim temos uma grande questão que se subdivide em duas subquestões e que orientam a pesquisa numa realidade concreta.

“Qual o impacto do PROEJA, no Estado da Bahia, quanto ao seu principal objetivo de incluir, no sistema educacional, o público da Educação de Jovens e Adultos com vista a promover melhorias na elevação da escolaridade e nas suas condições sócio laborais?”

Surgiram, assim, as subquestões de investigação:

- (Q1): Como se tem operacionalizado a Política PROEJA no Estado da Bahia?
- (Q2): Qual a efetividade do PROEJA quanto ao seu principal objetivo de incluir o público da EJA – Educação de Jovens e Adultos, integrando o Ensino Médio à Educação Profissional?

Para responder aos questionamentos, estabeleceu-se como objetivo central que iluminará o percurso investigativo:

Alinhado com a questão principal, temos o objetivo geral:

Objetivo Geral: Conhecer os impactes do PROEJA, no Estado da Bahia, quanto à sua finalidade de incluir, no sistema educacional, o público da EJA com vista à elevação da escolaridade e favorecer a sua inclusão também no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional.

Para tanto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- (O1) Conhecer os instrumentos político-legais que criam a política pública PROEJA no Brasil, bem como suas diretrizes e regulamentações;
- (O2) Analisar, a partir do corpus teórico/empírico produzido por investigadores brasileiros, como tem sido executada a política PROEJA no estado da Bahia quanto a:
 - Implantação e infraestrutura;
 - Política de acesso;
 - Política de permanência;
 - Índices de conclusão (inclusão)
- (O3) Identificar os abismos entre os níveis ontológico e ôntico da política;
- (O4) Compreender a tensão entre o processo de inclusão/exclusão e identificar como esse par dialético e articulado impacta na execução e nos efeitos do PROEJA;
- (O5) Analisar *se e em que medida* a política de assistência estudantil para a permanência dos estudantes tem concorrido para a conclusão dos cursos no âmbito do PROEJA.

2.2. Opções metodológicas

Tendo em vista que é nossa intenção ter a percepção sobre o impacte do PROEJA numa determinada extensão territorial - o Estado da Bahia - constatou-se à partida a inviabilidade de estudo empírico justamente pelas limitações no sentido de realizar a coleta de dados em campo, situação agravada profundamente pelo fato da pesquisa se ter realizado em pleno período da pandemia.

Optou-se, portanto, por adotar a metodologia da metanálise qualitativa por se compreender que este fosse o caminho estratégico para conhecer, de forma panorâmica, o

modo de execução da política no estado da Bahia. Agregar estudos de investigadores brasileiros é um caminho para se chegar a uma síntese sobre a operacionalização da política na Bahia e perceber a sua efetividade quanto à promessa de inclusão do coletivo da EJA. Outra dimensão do estudo integrou a análise de documentos político-legais mencionados nos estudos que constituíram o corpus empírico. Posteriormente, todos os dados coletados nos estudos de caso realizados e analisados foram alvo de uma (re)análise a partir de uma lente tríplice que nos permitirá uma nova leitura da realidade.

Embora, conforme refere Pinto (2013), Gene Glass tenha cunhado o termo *meta-análise*, em 1976, para fazer referência a uma combinação estatística de resultados de estudos independentes, adotada prioritariamente na área das ciências ditas exatas, Cardoso (2007) ressalta a evolução da metanálise de uma perspectiva homogeneamente quantitativa a uma perspectiva heterogeneamente quali-quantitativa.

A autora acrescenta ainda que o incremento de dados qualitativos quanto à utilização da metanálise possibilita alcançar uma síntese interpretativa dos dados, ainda que técnicas quantitativas estejam presentes em alguns estudos. Assim, os estudos metanalíticos qualitativos desenvolvidos no âmbito das ciências humanas têm dado muitos contributos para a ciência em geral, nas suas diferentes áreas.

Nesse sentido, Pinto (2013)¹¹ apresenta detalhada evolução histórica da metanálise, destacando sua aplicação nas ciências humanas. Também Zimmer (2006) adota o termo metassíntese como equivalente à meta-pesquisa ou metanálise qualitativa e análise agregadora.

Schreiber et al. (1997) afirmaram, na década de 90, que “a meta-análise qualitativa é caracterizada pela agregação de um grupo de estudos com o propósito de descobrir os elementos essenciais e traduzir os resultados em um produto final que transforma os resultados originais em um produto final, nova conceituação” (p. 314). Também Finfgeld (2003) procurou definir metanálise qualitativa, entendendo que se trata de “uma

¹¹ Pinto, C. (2013) Metanálise Qualitativa como Abordagem Metodológica para Pesquisas em Letras. *Atos de Pesquisa e Educação*, p.1033-1048 Disponível em: [.http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4023/2491](http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4023/2491) acesso em 06.set.18

interpretação nova e integrativa de achados que é mais substantiva do que aqueles resultantes de investigações individuais” (p. 894).

Conceito semelhante se encontra em Passos (2006) de uma metanálise qualitativa, termo adotado por Stern e Harris (1985, as cited in Zimmer, 2004) como sinônimo de meta etnografia ou metassíntese qualitativa”. Timulak (2009) também chama a atenção quando afirma que parece que as versões de metanálise qualitativa são usadas na sociologia por exemplo, Zhao (1991); antropologia e educação (Noblit & Hare, 1988). Importante ressaltar que essa variação de termos; meta-síntese, metassíntese, meta-análise ou metanálise são equivalentes, trata-se apenas de uma questão de nomenclatura.

Portanto, nesta investigação, seguiu-se a perspectiva de Pinto (2013) e, usando as palavras da autora, optou-se por “utilizar a expressão metanálise qualitativa, a fim de destacar a evolução da metodologia” (p.1037), pelo fato de este método de pesquisa possibilitar o agrupamento, ou compilação, de estudos primários sobre determinado tema.

Adotar a metanálise qualitativa, tendo como *corpus* investigações realizadas na área de Educação sobre a política pública PROEJA na Bahia, permite ao investigador “reunir todo o conteúdo disponível sobre determinada temática a fim de ajudar a compreender os fenômenos e ampliar o conhecimento” (Lopes & Fracoli, 2008, p. 775).

A metanálise aqui proposta em muito se assemelha a avaliação *ex post* de políticas públicas, ou avaliação de resultados. De acordo com o guia prático de análise *ex post* de políticas públicas, publicado pela Casa Civil da Presidência da República Brasileira, em 2018, intitulado “Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise *ex post*”,

A avaliação de resultados estuda de forma exploratória os indicadores de resultados e impactos esperados com a política. Trata-se de metodologias quantitativas e qualitativas que verificam a evolução dos indicadores disponíveis, ou que estabelecem métodos de coleta de informações junto aos usuários ou aos envolvidos como um todo na execução da política pública. O cumprimento das metas da política pode ser discutido em uma avaliação de resultados a partir do mapeamento de fatores que o favoreceram ou o desfavoreceram. (Brasil, 2018, p. 241)

A grande diferença, como se vê, é a fonte dos dados. Na metanálise, esse processo de coleta e análise já foi realizado pelos investigadores em seus estudos que compõem o

corpus empírico desta investigação. O investigador coletará os dados desses estudos e fará uma análise das análises já realizadas e uma leitura e análise globalizante, a partir de lentes específicas e selecionadas na construção do arquétipo teórico.

Exatamente por isso, a metanálise se distingue da revisão sistemática da literatura. Ela consiste, na verdade, em uma síntese de investigações individuais diversas, com diferentes enfoques e recortes espaço-temporais sobre o mesmo tema - abordados total e/ou parcialmente – que permite ao investigador reconhecer aquilo que as atravessa e lhes é comum. Os dados compilados e analisados trazem já um forte contributo para a visão global e compreensão do objeto estudado. Posteriormente, a leitura desses resultados à luz do arquétipo teórico selecionado será, a nosso ver, um grande contributo para o aprofundamento do conhecimento no campo das políticas e, especificamente, da política PROEJA.

Na fase inicial do processo/caminho metodológico, foi fundamental fazer a análise dos documentos legais para identificar o discurso político-ideológico, o que nos permitiu fazer o enquadramento político-legal da investigação e, mais tarde, confrontar o *contexto da prática* com o *contexto da produção de texto* (Ball & Bowe, 1992). Depois, foi necessário definir as categorias e subcategorias de análise que permitissem a compreensão da execução da política e seus efeitos e consequências, bem como mapeamento de fatores que favoreceram ou não tais efeitos. Compreendeu-se, assim, que essas categorias deveriam fornecer indicadores a fim de se avaliarem os impactos da política.

Então, por se tratar de uma política pública educativa que visa reintegrar os indivíduos que foram excluídos do direito à educação, definiram-se categorias e subcategorias de análise que retratam todo o processo do caminho da inclusão, conforme organograma abaixo:

Tabela 1: Categorias e subcategorias de análise

ACESSO	PERMANÊNCIA	CONCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none">• implantação e fragilidades• processo seletivo• matrículas• escolaridade dos ingressantes	<ul style="list-style-type: none">• assistência estudantil• abandono\evasão• reprovação	<ul style="list-style-type: none">• Evasão (pós integralização)• Estágio\TCC• Jubilamento

Fonte: elaboração de Tânia Flores

A política de acesso está diretamente relacionada com as condições de implantação de uma política educativa, etapa inicial do processo de inclusão. Para compreender as condições de acesso foi necessário, portanto, olhar para campos de análise como implantação e fragilidades, para o processo seletivo, matrículas e escolaridade dos ingressantes, bem como para outras fragilidades, como, por exemplo, a capacitação de docentes, técnicos e gestores para EJA, conforme prevê o documento-base.

A permanência, frente à situação de vulnerabilidade socioeconômica de grande parte deste coletivo da EJA, juntamente com as fragilidades, está diretamente relacionada com a política de assistência estudantil, com ações e/ou omissões da instituição/governo, que impactam nos índices de desempenho (evasão, abandono, reprovação, dos estudantes).

A conclusão, entendida aqui como a finalização do ciclo de estudo, compreendendo não apenas o nível escolar, mas também, e principalmente, a certificação de qualificação profissional, que só ocorre com aprovação em todas as unidades curriculares, realização de estágio e/ou elaboração e defesa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Após o sexto semestre e com aprovação nas unidades curriculares, os estudantes têm um prazo de até 02 anos para realizar o estágio profissional de 300 horas e/ou defesa do TCC. Quando isso não ocorre, o estudante é jubilado, isto é, tem a matrícula cancelada e não conclui o curso.

Essa definição das categorias e subcategorias tornou mais eficiente a pesquisa nos repositórios, assim como a posterior coleta e análise dos dados. Em seguida, para confrontar com a realidade específica em análise, fez-se uma revisão narrativa buscando obras de referência e estudos realizados a nível nacional, cujo tema estivesse diretamente relacionado com a problemática em análise especificamente. O intuito foi perceber questões mais gerais do ponto de vista nacional. Em seguida, olhou-se em particular para os trabalhos realizados na Bahia.

A publicação de artigos ainda parece insuficiente para fornecer dados para uma investigação mais abrangente. Em decorrência da incipiência de estudos notadamente sobre a execução da política e, mais especificamente, sobre o acesso, a permanência e a conclusão dos estudantes, categorias importantes para uma percepção mais consistente sobre os seus impactos, realizou-se levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre investigações defendidas no período entre 2010 a 2017. Utilizando o termo “PROEJA”, foram encontradas 324 teses/dissertações.

Este elevado número de investigações atribui-se à ação de fomento à pesquisa através do Edital PROEJA-CAPES/SETEC n.º 03/2006, cujo objetivo foi justamente a produção de pesquisas e a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos. Além disso, havia interesses em estudos sobre o processo de implementação do PROEJA para avaliar suas possibilidades de consolidação como política pública de Estado, visto que o programa surge como política pública de governo.

Entretanto, a maioria desses estudos são focais, analisam realidades restritas de um determinado curso, de um determinado campus de um dos dois Institutos Federais na Bahia ou de algum colégio da rede estadual de educação. Não se localizou um estudo que fosse muito além do estudo de caso ou que agregasse pesquisas sobre a política pública Proeja enquanto política inclusiva, realizadas em uma região, um estado ou no país, para que se possa ter uma visão mais ampla sobre a execução da política quanto ao objetivo de promover a inclusão do coletivo da EJA, como estabelece o DB.

Refinou-se a pesquisa para o Estado da Bahia, utilizando os descritores “Educação profissional, implantação e acesso”, dentro do recorte temporal, selecionaram-se 21 trabalhos, dos quais, de acordo com os temas identificados a partir da leitura dos resumos, quase metade foi: currículo *do* Proeja; políticas públicas: o caso *do* Proeja; identidade dos sujeitos *do* Proeja; ensino de (componente curricular: Ciência, Matemática, geografia, etc...) *no* Proeja; formação docente para a EJA, etc. O PROEJA aparece nos títulos sempre como locução: “no”, “para” ou “do” PROEJA.

Considerou-se, então, refinar mais uma vez a pesquisa com o acréscimo dos descritores “acesso, permanência, conclusão, formação docente”, o número se manteve. Depois foi necessário selecionar investigações cujo objeto de estudo fosse objetivamente a política PROEJA. Essa dificuldade foi superada com a leitura dos resumos e, em alguns casos, do sumário e introdução/ apresentação.

Foram selecionados 10 trabalhos. Embora este não fosse o *corpus* ideal, serviria aos objetivos desta investigação. Considerando a perspectiva de Bardin (2016), a amostragem pode ser considerada rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Abaixo apresenta-se o *corpus* empírico para a metanálise:

Tabela 2 - *Corpus* empírico

ESTUDO	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	CONTEXTO	FRASE ILUSTRATIVA
E01	2010	LIMA, Jacilene F. de	O Proeja, seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão em um dos cursos do Programa	IFBA - Salvador	O Proeja no IFBA tem um público composto por uma maioria de alunos com ensino médio concluído
E02**	2011	ALMEIDA, Márcia S. de	“Da formação do sujeito ao sujeito da formação”: saberes e experiências dos jovens e adultos do Proeja	IFBA - Salvador	A EJA tem suas especificidades e os docentes não foram preparados para tal, embora o perfil do público atendido praticamente não seja da EJA
E03	2011	FERNANDE S, Marta Q.	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e o Proeja: O caso do Campus de Vitória da Conquista	IFBA - Vitória da Conquista	A presença de egressos do EM no Proeja sugere carência de divulgação dos cursos por parte dos Institutos Federais
E04	2012	BONFIM, Silvana V. M. da Silva.	A problemática da evasão dos estudantes vinculados ao Proeja no IF BAIANO - Campus Guanambi	IFBaiano-Guanambi	O curso téc. em informática implantado para atender aos interesses do próprio Campus, não às expectativas do público alvo
E05	2014	OLIVEIRA, Maria da C. da V. P. de	O curso Técnico em Saneamento /Proeja, no IFBA, campus de Salvador: um estudo de caso.	IFBA - Salvador	Apenas os docentes foram sujeitos da pesquisa
E06	2014	VITORETTE , Jacqueline M. B.	A não consolidação do Proeja como política Pública de Estado	IF's brasileiros (inclui IFBA)	Vagas são oferecidas, mas não preenchidas, gerando, com isso, um desperdício. (?)
E07	2015	OLIVEIRA, Grace Itana C. de	Pedagogia da alternância: a permanência e o desempenho escolar no curso técnico em agropecuária, Proeja, IF BAIANO campus Santa Inês	IFBaiano - Sta. Inês	O Campus Santa Inês promoveu uma seleção diferenciada para o Proeja, pautando-se em aspectos específicos da EJA
E08	2015	BORGES, Ricardo H. de Jesus	As práticas pedagógicas de articulação com o mundo do trabalho na Educação de Jovens e Adultos : experiências do Proeja no Centro Estadual de Educação Profissional- CEEP Newton Sucupira / Salvador- BA	CEEP Newton Sucupira / Salvador	A maioria dos quase cem por cento aqui já possui nível médio, mas teve que se submeter ao Proeja pra ter um curso técnico
E09	2016	FLORES, T.M.D.	“xxxx”	IFBA - Santo Amato	O Proeja atende a um público distante daquele traçado pelo DB da política
E10*	2017	SILVA, Suélen G. P. da	O LUGAR do Proeja no IFBA campus Santo Amaro: uma análise a partir da percepção docente	IFBA - Santo Amaro	o desempenho do integrado na modalidade Proeja é inferior ao do integrado na modalidade “regular”

Fonte: elaboração de Tânia Flores

Durante as pesquisas nos repositórios de artigos, localizou-se, na Revista Tecnologia e Sociedade, no v. 9, nº 18 de 2013, o artigo dos autores Abelardo Bento Araújo e Maria Aparecida da Silva, intitulado “O Proeja e o Estado: síntese a partir de teses e dissertações

sobre o programa”¹², fruto de uma pesquisa cujo objeto foram cinquenta e oito produções acadêmicas defendidas no âmbito do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (Proeja – Capes/Setec).

Os autores afirmam que priorizaram as discussões acerca da relação entre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Estado, esse foi o recorte.

Embora o referido artigo tenha uma abrangência significativa, caracterizando-se como “estado da arte” da relação entre a política e o Estado, detectou-se uma lacuna no sentido de uma investigação desse porte, mais profunda sobre a execução, efetividade e impactes da política em uma região, estado ou no país. Portanto, não se localizou um estudo agregador que tratasse de analisar a execução da política, seus efeitos e sua repercussão quanto ao objetivo de promover a inclusão dos sujeitos da EJA.

A investigação que encetamos se propôs a preencher esse *gap*, haja vista que o Estado da Bahia é composto por 417 municípios¹³, a quarta unidade federativa do Brasil e a maior da região Nordeste, além disso, possui dois institutos federais multicampi - IFBA e IFBaiano - somando 35 campi no estado.

2.3. Na esteira da transgressão metodológica

Como já referido, o *corpus* foi definido no período pré-projeto de investigação. Foi necessário, posteriormente, definir a técnica de análise. Optou-se, assim, no primeiro momento, pela Análise de Conteúdo (AC) que, segundo Bardin (2016):

[...]enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de

¹² Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2637> acesso em 10.06.18

¹³ Os municípios do Brasil são uma circunscrição territorial dotada de personalidade jurídica e com certa autonomia administrativa, sendo as menores unidades autônomas da Federação. A sede do município é categorizada como cidade e possui o seu mesmo nome. Cada um tem sua própria Lei Orgânica que define a sua organização política, mas limitada pela Constituição Federal.

descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.42).

Rocha e Deusdará (2006) destacam o grande desafio para o investigador nessa definição: interrelacionar o conteúdo da superfície textual com as estruturas psicológicas ou sociológicas determinantes para as características presentes nos textos. Essas inter-relações possibilitam apreender o significado mais profundo, indo além das aparências.

Não obstante esse caráter interpretativo da AC, sua distinção e marca é a pretensão de validar cientificamente as técnicas de quantificação que imprimirão legitimidade à leitura do texto. Ainda que sua abordagem seja dedutiva por ultrapassar a materialidade do texto, buscando significações subjacentes ao dito e considerar as condições de produção, a grande preocupação é com a validade científica (Rocha & Deusdará, 2005; 2006).

Bardin (2016) apresenta três etapas que devem ser seguidas pelo pesquisador para aplicar a AC: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados

Na pré-análise, a organização dos materiais é importante para se avaliar o que faz sentido analisar, e o que ainda precisa ser coletado. Para a autora, deve-se fazer:

- a) Uma leitura flutuante do material, para ver do que se trata;
- b) Escolher os documentos que serão analisados (a priori) ou selecionar os documentos que foram coletados para a análise (a posteriori);
- c) Constituir o corpus com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência;
- d) Formular hipóteses e objetivos;
- e) Preparar o material.

Na *exploração do material*, faz-se a codificação e categorização do material. Codificar é realizar o recorte das unidades de registro e de contexto. Cabe ao investigador definir as unidades de registro: palavras, expressões, etc. Para selecionar as unidades de contexto, deve-se levar em consideração o custo e a pertinência, de acordo com os objetivos definidos.

Deve ser feita também a enumeração, através da análise de contingência: presença (ausência) frequência, intensidade, etc. Depois da codificação, deve ser feita a categorização, que seguirá algum dos seguintes critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo.

Na terceira etapa, no tratamento dos resultados obtidos e interpretação, conforme Bardin (2016), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” (p. 133).

Entretanto, embora se reconheça a larga utilização da AC e sua eficiência, durante a investigação, percebeu-se que a análise a partir do conteúdo aparente ou subjacente ao texto poderia não dar conta de captar os efeitos do sentido relacionado ao discurso, os quais são fundamentais para captar e compreender a complexa realidade da execução de uma política pública, especialmente destinada à inclusão de uma minoria cujos direitos foram historicamente negados.

A percepção desses efeitos depende da postura e disposição do pesquisador para não se prender ao conteúdo. Nesse sentido, é importante extrapolar, captar o que está além do texto, fazer relações com discursos, fatos e ações do universo extratextual. O discurso manifesta sentidos, e é através dele que as relações sociais sofrem ações consequentes da prática política.

Portanto, “O instrumento da prática política é o discurso” (Gadet & Hak, 1997, p.24). É necessário, então, considerar a historicidade e ideologias dos discursos a fim de se compreender os sentidos que se manifestam através dele. Consideramos que as lentes teóricas, nomeadamente a pós-fundacionista e pós-democrática, nos permitiram analisar esta dimensão discursiva, pois constituem referenciais específicos para contraponto. De acordo com as observações de Santos (2006):

Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica. Sendo certo que cada método só esclarece o que lhe convém e quando esclarece fá-lo sem surpresas de

maior, a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora do seu habitat natural (p. 66).

Na perspectiva do autor, métodos ou técnicas distintas podem ser complementares e auxiliam o investigador a preencher lacunas e apreender mais amplamente o fenômeno estudado. Na AC, o analista visa a identificar no texto um conjunto de significações detectadas através de indicadores, ou seja, é uma análise intratextual, prende-se ao campo linguístico-semântico-textual.

A análise do discurso (AD), por sua vez, propõe uma leitura desse texto com enfoque na posição discursiva do sujeito e nas relações do discurso com as exterioridades que o circundam e atravessam. Essa posição, ou lugar discursivo, é determinada pela formação social que inscreve ou desautoriza esses ou aqueles sujeitos em determinados discursos e os autoriza a ocuparem posições determinadas na e através da linguagem que, por sua vez, está inscrita na história a partir de determinada ideologia a fim de produzir/captar sentidos.

A AD prende-se, portanto, ao campo da linguagem, da sociedade e da história para a compreensão do caráter ideológico da linguagem. Nesse sentido, o arquétipo teórico, o Ciclo de Políticas de Ball, a teoria pós-fundacional e a abordagem pós-democrática, permite ler tanto a superfície do discurso como o que está subjacente a ele no intuito de desvelar a realidade discursiva. Portanto, analisamos atentamente os registros dos discursos dos diferentes atores que estavam presentes nos vários estudos de caso, bem como aqueles que estão presentes no discurso político-normativo.

As opções metodológicas assumidas para o desenvolvimento da pesquisa revelam, de alguma forma, uma transgressão metodológica. O caminho da investigação foi desenvolvido em conformidade com a necessidade contextual da pesquisa, o que personaliza e individualiza o trabalho científico (Santos, 2006). Neste processo podemos dizer com Creswell e Clark (2011) que em termos epistemológicos, a abordagem de vários métodos muitas vezes de campos distintos ou reconfigurados ou adaptados prioriza as consequências da pesquisa, o primado das questões e objetivos da pesquisa, mais do que o próprio método. Assim poder-se-ia dizer que se orienta e valoriza a praticidade, procurando o que faz sentido e o que pode funcionar para continuar a pesquisa. Portanto desde a opção geral assumida - a metanálise – até à constituição do corpus empírico e às escolhas para as técnicas de análise de dados constatamos que o caminho foi feito no cruzamento de vários enfoques

metodológicos. Tal como refere, o debate em termos metodológicos não deverá ser feito numa lógica de oposição ou de “pureza” do método mas do cruzamento. A compreensão de fenómenos contemporâneos, complexos e holísticos exige a integração de várias abordagens e o debate atual, em termos metodológicos, centra-se na necessidade de integrar distintas perspetivas, mecanismos e tipos de compreensão e explicação para o objeto de estudo (Seawright & Gerring, 2008). Nesta linha, Small (2011) entende que alguns dos melhores resultados em pesquisa estariam relacionados com a liberdade dos investigadores utilizarem diferentes abordagens metodológicas e na sua adaptação, ao longo do caminho investigativo. Parece ser necessário poder decidir e selecionar as técnicas de recolha e análise e tratamento de dados de uma forma mais flexível e durante o próprio caminho da pesquisa pois as opções metodológicas mais do que procedimentos pré-definidos e rígidos, dependem muito dos contextos em que se desenvolvem as pesquisas e dos resultados emergentes (Small, 2011, p. 69).

Tendo como referência as questões de investigação (Q1) e (Q2), respetivamente: “Como se tem operacionalizado a Política PROEJA no Estado da Bahia?” e “Qual a efetividade do PROEJA quanto ao seu principal objetivo de incluir o público da EJA – Educação de Jovens e Adultos, integrando o Ensino Médio à Educação Profissional?” a investigação foi iniciada. A sua realização se deu por etapas distintas, tanto quanto à coleta dos dados quanto à sua análise e tratamento através de técnicas específicas como a AC e a AD.

Apresentamos, agora, o percurso realizado tendo em conta as questões e objetivos traçados para a investigação, o qual permitiu a realização de diferentes artigos científicos apresentados nos próximos capítulos.

Inicialmente, buscou-se recolher material que permitisse dar o primeiro passo “i) recolher elementos a nível documental que permitissem compreender o ordenamento político-legal [plano dos discursos], que fizessem referência de como a política deve ser executada para que a inclusão se efetive” (Moreira, 2005; Sá-Silva et al, 2009). Foi necessária a exploração e análise do discurso político normativo. O *corpus* documental foi constituído especificamente por: a) Documento Base da política; Meta 10 do Plano Nacional de Educação (estabelece metas para a EJA e para a EJA integrada à Educação Profissional), b) Resolução CNE/CEB Nº 1/2000; c) Parecer CEB 11/2000.

Considerando o referencial do Ciclo de Políticas de Ball, e concretamente o *contexto da produção de texto*, ainda nas palavras dos autores, os textos políticos se constituem numa representação da própria política. A partir do entendimento de que as políticas públicas resultam de disputas, conflitos e acordos entre forças antagônicas, a sua materialização através do discurso, nada mais é, objetivamente que uma intervenção textual. A mera criação do documento da política não é fundamento para se afirmar ou crer que o Estado esteja a promover a inclusão. A tradução da política (nível ontológico) para o plano da ação (nível ôntico) representa o abismo pós-fundacional.

Por conseguinte, para se compreender possíveis alterações nesta tradução, é fundamental conhecer o enquadramento político-legal da política, sua concepção, objetivos, determinações/orientações e regulamentações no contexto maior do ordenamento jurídico da Constituição Federal e da LDB 9394/94, considerando o contexto mais global do neoliberalismo, a ontologia pós-fundacionista e o Ciclo de Políticas de Ball, lentes fundamentais para a análise e interpretação da realidade investigada.

O segundo passo: ii) recolher elementos, a partir do corpus (dissertações e teses), de como a política está a ser efetivamente executada [plano da ação]’ consistiu em, necessariamente, avaliar a tradução da política do discurso político (plano do discurso, ou nível ontológico) para o plano da ação (ou nível ôntico). Também aqui se percebe a relação do abismo pós-fundacional. O *contexto da prática*, permite perceber como os sujeitos podem ter reinterpretado ou desenvolvido o texto político. O olhar do(s) tradutor(es) poderá recriar a política, aprimorando-a ou a distanciando do impulso que a originou. E esta lente foi de extrema relevância para se lerem os dados.

O foco da nossa análise recaiu sobre a mensagem e seus significados, visto que o texto científico tem o investigador como emissor (ou locutor), exceto nos casos em que são transcritos trechos de entrevistas. Desse modo, quando da exploração do material empírico, fez-se a codificação e categorização. Essa codificação foi realizada através de recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro foram definidas a partir das categorias e subcategorias de análise (palavras).

Para selecionar as unidades de contexto, considerou-se a pertinência, segundo os objetivos estabelecidos. A enumeração foi feita através da análise de contingência: presença (ausência), exceto em relação aos dados quantitativos, percentuais ou não, pois alguns autores não utilizaram essa técnica de quantificação. Contudo, apresentaram conceitual e

discursivamente um panorama que possibilitou inferências coerentes e pertinentes a partir das lentes selecionadas no arquétipo teórico.

No terceiro passo, “recolher elementos que permitam compreender se o que foi proposto no plano do discurso (*contexto de produção de texto*) foi efetivamente cumprido no plano da ação (*contexto da prática e contexto dos efeitos*)”. Esta etapa, do tratamento dos resultados obtidos e interpretação, conforme Bardin (2016), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” (Bardin, 2016, p. 133). No caso específico da natureza dos textos do *corpus* metanalisado, o emissor (ou locutor) nem sempre é o autor do texto. No caso de ausência do dado (ou ocorrência) no discurso do autor, muitas vezes, o emissor passa a ser o entrevistado ou depoente, uma vez que o autor optou por dar voz aos sujeitos da investigação, atribuindo-lhes a responsabilidade pelo dito.

E é nestes discursos que os dados aparecem. Importante destacar que os entrevistados - ou depoentes - são atores internos e externos (profissionais e estudantes) que, de uma maneira ou de outra, impactam e são impactados pela política. Os dados foram dispostos em tabelas (conforme consta nos artigos) para melhor visualização, seguidos de análises e interpretações feitas por meio da inferência, que, de acordo com Bardin (1977, p. 133) “é um tipo de interpretação controlada.”

Os instrumentos da AD, especialmente o confronto e entrecruzamento dos dados coletados relativos a cada categoria e subcategorias de análise com a realidade política e social, foram fundamentais, especialmente no sentido de captar outros discursos subjacentes e transcendentais ao texto, aos acontecimentos e fatos intra e extratextuais, para alcançar os efeitos de sentido.

Para Vergara (2005), o foco da AD é a forma como a linguagem é utilizada para produzir discursos, e como esses discursos são interpretados em um dado contexto no qual o discurso está inserido. É nesse sentido que Godoi et al. (2010) chamam a atenção para o fato de que, na AD é fundamental transcender o discurso manifesto e pôr em perspectiva a possibilidade de que nem sempre o dito é uma expressão legítima do que se pensa, sente, vive ou intenciona. De algum modo, o dito apresenta pistas distintivas de intenções e/ou ideologias/ concepções escamoteadas, não só pelo intradiscurso e interdiscurso, mas também

pelas diversas e distintas naturezas de exterioridade e pelas diferentes concepções do não-dito (Reich, 2020).

Assim, foi possível ultrapassar a superfície do plano do discurso político, perceber as alterações discursivas no plano da ação que, de várias maneiras, concorreram para que os efeitos da política fossem os detectados e não outros. Considerando ainda as exterioridades manifestadas nos discursos de outras políticas públicas, também com foco na inclusão, bem como de outras medidas do Estado, buscou-se ter uma visão de conjunto sobre fatores que concorreram para os efeitos do PROEJA. Assim, foi de grande relevância a utilização das lentes selecionadas no arquétipo teórico, no seguinte sentido:

Lente da teoria pós-fundacional – iluminou a percepção do abismo oriundo da tradução da política do nível ontológico para o nível ôntico. No discurso político-normativo, a política representa um avanço inédito para a EJA, um reconhecimento da grande dívida social e histórica do Estado para com esse coletivo, com uma promessa inovadora de inclusão: elevação da escolaridade com qualificação profissional.

Entretanto, esta lente possibilitou a leitura e percepção de que o Estado age como se, para atender às demandas do espaço político, bastasse criar uma política pública (de governo, portanto, temporária). Contudo, entre o fundamento implícito de que a política, por si, representa o Estado em ação - o que implica na solução do problema - e as discrepâncias no seu modo de execução, propositadamente ou não, situa-se o abismo pós-fundacional que iluminou a interpretação de todas as etapas - categorias de análise – do processo de inclusão proposto pela política para, então, relacioná-las com o contexto político e histórico.

Lente da pós-democracia – esta lente remete para o abismo entre as promessas e as legítimas intenções. A criação de uma política pública por decreto, ou seja, uma política de governo em vez de uma política de Estado, que seria perene e com previsão e reservas orçamentárias, revela sinais de que o Estado se utiliza dessa estratégia para silenciar o barulho incômodo do espaço político, invisibilizar os dissensos e acomodar os conflitos. Ao atender contingencialmente os interesses da população, o Estado cria a encenação de democracia. Esse é o abismo que a pós-democracia desvela e que Crouch (2004) denomina de ‘espetacularização da democracia’: o abismo entre as intenções anunciadas pelo governo, através do discurso político manifestado numa política pública, e as opções políticas no seu modo de execução.

Essa lente, permitiu investigar o caráter ideológico sempre presente na linguagem para desvelar cientificamente o que está por trás do que se diz, bem como identificar interesses outros que norteiam as opções políticas que possam distanciar a política pública do impulso que lhe deu origem, como também ler e interpretar a ausência/omissão de dados por parte do MEC/SETEC sobre os efeitos (resultados) da política, visto que a ausência do dado torna-se ainda mais relevante que o próprio dado. Há um discurso significativo nessa ausência.

Numa democracia, a transparência das informações é fundamental para que a sociedade possa se inteirar e ver as ações que o Estado está a executar e acompanhar seus resultados. Transparência pressupõe responsabilidade, comunicação e acessibilidade às informações. A omissão dessas informações faz perceber uma visão pós-democrática de que é necessário omitir as informações da sociedade e da mídia porque elas afetam negativamente as imagens públicas e as relações de interesses, geram conflitos e insurgências, comprometem a credibilidade do governo.

Essa omissão, após mais de 11 anos de execução da política (recorte espaço-temporal da investigação) não pode ser considerada involuntária. Fato é que ela assegura a coesão do tecido social através do simulacro de democracia, da despolarização e desmobilização política do espaço público para manutenção e até reinvenção das desigualdades e da exclusão. Este é o *modus operandi* do Estado pós-democrático em que o discurso político joga a democracia no palco e comanda a sua encenação. Esta, porém, tanto pode ter como cenário a omissão quanto o excesso de informação, como bem destaca Bianchetti (2001, p. 57) “(...) uma grande quantidade de informações disponibilizadas à população não se traduz necessariamente em garantia de conhecimento” ou de que elas sejam legítimas.

As lentes do Ciclo de Políticas de Ball, especialmente quanto aos contextos da *Produção do texto* (plano dos discursos), *da prática* (a política pode ser recriada a depender do olhar do(s) tradutor(es) e o *contexto da estratégia política* (reconhece a possibilidade de a própria política reproduzir ou recriar desigualdades), apresentam uma expressiva imbricação com as lentes do pós-fundacionalismo e da pós-democracia, todas elas apontam para abismos. Da triangulação dos dados acerca das categorias e subcategorias de análise, foi possível, através dessas lentes, enxergar, ler e interpretar a realidade investigada, bem como compreender as possíveis causas que expliquem e/ou justifiquem os resultados da política.

Para tanto, foi fundamental a confrontação entre os resultados detectados e as exterioridades do contexto político, histórico e sócio-ideológico para não apenas evidenciar e apontar os efeitos da execução da política e seus impactos, mas, principalmente, investigar as possíveis causas de a política ser executada deste modo e não como estabelecido nos ordenamentos legais. Justamente por isso, essas lentes foram importantes no processo de leitura, análise, inferências e interpretação dos dados e da complexa realidade aqui estudada. Foi imprescindível compreender a que projeto de sociedade interessa executar uma política pública inclusiva com desvio do seu objetivo da inclusão para o de recriação e manutenção das desigualdades.

As políticas públicas, no atual paradigma da racionalidade neoliberal e pós-democrática, na perspectiva de Ribeiro (2006) “podem se constituir como estratégias para integrar os excluídos ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, para manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social.” (Ribeiro, 2006, p. 159) e uma das mais graves patologias do neoliberalismo.

Para Foucault (1986), o investigador deve

[...]não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (p.56)

E é exatamente esse *mais* que nos leva a captar a íntima relação entre discurso e poder, bem como entre as diversas formas de se investigar as "coisas ditas". Logo, a análise do interdiscurso é imprescindível para se compreender “(...) o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia” (Orlandi, 1999, p.32).

2.4. A construção da tese por artigos e o caminho da investigação: relevância e justificção

A política pública PROEJA, enquanto objeto de investigação, ainda é um tema insuficientemente abordado na literatura acadêmica, a qual parece desconhecer, ou não se interessar pela política em si, em especial enquanto estudo específico com a política PROEJA como foco de análise e reflexão, em concreto sobre a proposta e promessa de inclusão dos que ficaram à margem do acesso à formação educacional e profissional. É certo que têm existido incentivos à investigação e ao desenvolvimento de estudos sobre o PROEJA. Não obstante, como já referido, majoritariamente, os estudos não vão além da superfície da política e focam em algum aspecto da educação ‘*no*’ ou ‘*do*’ PROEJA.

A SETEC - A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e a CAPES, promoveram a ação de fomento à pesquisa através do Edital Proeja-CAPES/SETEC n.º 03/2006, cujo objetivo foi justamente estimular a produção de pesquisas e a formação de recursos humanos, em nível de pós-graduação em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos.

A produção acadêmica sobre a política, no entanto, não sofreu significativas mudanças. A educação profissional integrada à educação básica na modalidade de EJA é contingenciada nas investigações. É possível que, em grande medida, a falta de um *corpus* empírico e a carência de dados oficiais sobre a política representem limitações a serem ultrapassadas.

Por outro lado, porém, é necessário considerar que a limitação não deve ser atribuída apenas à carência de trabalhos focados na política. É essencial, sobretudo, que se criem mecanismos para facilitar a publicitação de resultados científicos. Muitas produções submetidas a periódicos ficam até um ano, ou até mais, à espera da avaliação por pares. É necessário que a literatura e o espaço acadêmico avancem no processo de publicação, em todas as áreas, visto que são, também e principalmente, além de produção e divulgação do conhecimento, espaço de luta, de defesa dos direitos fundamentais do homem e do combate às profundas desigualdades socioeconômicas oriundas, especialmente, das desigualdades relativas ao acesso ao direito à educação. Faz-se mister, portanto, evidenciar a política pública PROEJA em sua integralidade dada a importância da modalidade aqui investigada.

Nessa perspectiva, reafirma-se, assim, a importância do formato de tese por artigos. A insuficiência de publicação de artigos sobre investigações realmente focadas na avaliação da política quanto à sua promessa de inclusão foi uma das grandes dificuldades enfrentadas por esta pesquisadora. Ademais, não se pode perder de vista que o artigo científico passou por importantes alterações após o surgimento dos primeiros periódicos no século XVII. O advento da Internet, especialmente a partir dos anos 1990, mudou radicalmente o paradigma da comunicação da ciência e possibilitou a disseminação dos artigos e periódicos para outros âmbitos para além da academia.

Segundo a edição da *Nature* de 7 de julho de 2016¹⁴ “De acordo com estatísticas frequentemente citadas, o número médio de pessoas que leem uma tese de doutorado do início ao fim é 1,6, e isso inclui o autor”. O editorial ainda questiona e afirma que esse número é certamente inferior.

A leitura de uma tese, ou mesmo de uma dissertação, pode ser, por vezes, cansativa, longa e até exaustiva. Conforme mencionado no artigo de Julie Gold na *Nature*¹⁵, quanto à informação da maior base de dados de teses de doutorado, ProQuest, situada em Ann Arbor, Michigan, EUA, o número médio de páginas de uma tese aumentou de cerca de 100 nos anos 1950 para cerca de 200, atualmente. Importante destacar que o número de páginas não é necessariamente proporcional à qualidade ou originalidade do trabalho.

Nesse sentido, uma tese por artigos a torna mais fácil de escrever, ler e avaliar. Primeiro porque permite ao autor dividir o trabalho por eixos e explorar mais cada aspecto sem, entretanto, ser *prolixo*, visto que os artigos são revisados e avaliados por pares e existem limitações de espaço; depois, a indexação leva o conhecimento para mais pessoas e a sua leitura torna-se mais leve, rápida e agradável.

Na era da informação, a velocidade na produção e divulgação do conhecimento é muito intensa. O que é novidade hoje, poderá já não ser amanhã. Assim, a publicação dos artigos acelera a disseminação do conhecimento, a divulgação da ciência e atualiza o tema, contribuindo, para a continuação da pesquisa sobre a temática e para a sistematização de dados para novas interrogações.

¹⁴ The past, present and future of the PhD thesis. *Nature*. 2016, vol. 535, nº 7610, pp. 7-7.
DOI: 10.1038/535007a

No Brasil, a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - órgão que atribui conceitos aos cursos de pós-graduação no país, assim como a FAPESP (Fundo de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo) e Fundações de Amparo à Pesquisa de outros estados, na concessão de bolsas e auxílios em todo o país, reconhece esta modalidade de tese. Assim em muitas universidades do mundo, incluindo a Universidade de Aveiro a tese de doutoramento por artigos é uma opção válida do ponto de vista científico.

A publicação é uma parte muito importante na capacitação acadêmica de mestrado e doutorado, visto que qualifica os candidatos para a carreira de pesquisador. Afinal, o principal propósito dos programas de mestrado e doutorado é necessariamente a qualificação em pesquisa, é a formação do pesquisador autônomo, capacitado para realizar uma pesquisa independente e original.

Em relação à produção de uma dissertação ou tese, a concisão e objetividade do artigo científico conferem, além de maior clareza na comunicação das ideias, maior fluidez na leitura também. Para os pesquisadores, torna mais simples a identificação e coleta de dados, especialmente porque os artigos normalmente estão divididos por eixos ou por categorias.

Em se tratando de uma metanálise que busca investigar a execução de uma política pública e, ainda, considerando a parca publicação sobre a operacionalização da política e avaliação do cumprimento do seu principal objetivo: a inclusão dos jovens e adultos em situação de exclusão educacional, a divulgação dos resultados através de artigos é fundamental para alimentar a discussão e o debate sobre o tema, de tão relevante importância social.

No caso da presente investigação, esse formato de tese possibilita a divulgação e disponibilização dos dados por categorias, na perspectiva de avaliação *ex post*, ou avaliação de resultados, o que, certamente, será de grande valia para outros investigadores.

Em decorrência da opção pelo formato da tese por artigos, optou-se pela produção de um artigo por categoria, e um último globalizante para sintetizar o percurso investigativo com base nas lentes teóricas utilizadas na investigação e os impactos da política para o coletivo da EJA. Esta opção permitiu dar visibilidade aos resultados da investigação tendo em conta as categorias de análise: *acesso*, *permanência* e *conclusão* dos cursos no âmbito do PROEJA, bem como a interpretação realizada a partir do arquétipo teórico utilizado.

Os próximos quatro capítulos dizem respeito aos artigos já referenciados e pretendem revelar o percurso investigativo realizado.

Importante ressaltar que eles figuram nesta tese tal qual foram publicados ou submetidos, de acordo com as normas, fontes, formatações e editoração definidos pelos respectivos periódicos.

CAPÍTULO III: Política Pública Educativa Proeja: entre o plano dos discursos e o plano da ação no contexto do neoliberalismo

Flores, T. M. D. (2020).

HOLOS, (6), Ano 36, v.6, e10597

POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA PROEJA: ENTRE O PLANO DOS DISCURSOS E O PLANO DA AÇÃO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

T. M. D. FLORES

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7580-6234>

taniaflores@ifba.edu.br

Submetido 26/06/2020 - Aceito 30/09/2020

DOI: 10.15628/holos.2020.10597

RESUMO

O alinhamento entre o plano dos discursos e o plano da ação, especialmente no contexto do neoliberalismo e da pós-democracia, pode apresentar vários problemas, como o modelo de gestão sem a participação do povo; sem política, porém, com estratégias que acomodem os conflitos e deem ao povo a ilusão de democracia. Tal desalinhamento materializa-se, por exemplo, no modo de execução de políticas públicas sociais e educativas que as distancia dos objetivos propostos a nível dos discursos político-normativos. O presente artigo consiste numa metanálise da política pública brasileira 'Programa de Integração da Educação Básica à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA' - destinada aos jovens e adultos que foram excluídos do direito à educação formal em idade estabelecida por lei, cujo objetivo central é, Segundo o discurso político, elevar a escolaridade dessa parcela da população e, sobretudo, possibilitar-lhe a qualificação profissional para incluí-la, também, no mundo do trabalho e no efetivo exercício da cidadania. O objetivo desta

pesquisa é avaliar em que medida os discursos político-normativos para a inclusão se materializam no Plano da ação. Assim, para composição do corpus empírico, selecionaram-se, no banco de teses da CAPES, dez investigações realizadas por investigadores brasileiros sobre a execução da política, todas no contexto do Estado da Bahia, no período de 2010 a 2017. Para o presente artigo, elegeu-se, a categoria de análise 'acesso', primeiro passo para a inclusão proposta pela política. As principais referências teóricas (Ranciére, 1999, 2014; Pinto, 2017; Crouch, 2000, 2004) possibilitaram perceber as razões do desalinhamento entre aquilo que é propagado e aquilo que efetivamente ocorre. Assegurar o acesso do público-alvo é um importante passo na operacionalização do plano de ação da política. Todavia, o corpus empírico analisado deixou evidente que, majoritariamente, os estudantes que ingressaram no PROEJA não são do público especificado pela política, o que caracteriza grande abismo entre os discursos e a ação

PALAVRAS-CHAVE: PROEJA, pós-democracia, discursos político-normativos, plano da ação, exclusão/inclusão.

PROEJA PUBLIC EDUCATIONAL POLICY: BETWEEN THE SPEECH PLAN AND THE PLAN OF ACTION IN THE CONTEXT OF NEOLIBERALISM

ABSTRACT

In the context of neoliberalism and post-democracy, the alignment between the discourse plan and the action plan can present several problems, such as the management model without participation of the people; without policies, however, with strategies that accommodate conflicts and give the people the illusion of democracy. Such misalignment materializes, for example, in the way of executing public social and educational policies distancing them from the proposed goals to a level of political-normative discourses. This article consists of a meta-analysis of the Brazilian public policy Program for the Integration of Basic Education for Professional Education in the Youth and Adult Education modality - PROEJA¹ - aimed at young people and adults who were excluded from the right to formal education at an age established by law, in this central objective it is, according to the political discourse, to raise the education level of this part of the population and, mainly, to make possible the professional qualification and finally include them, in the work world and in the effective conscious exercise of

citizenship. Thus, for the composition of the empirical body, were selected, on CAPES thesis bank, ten investigations carried out by Brazilian researchers on policy implementation, all in the context of the State of Bahia, at the period from 2010 to 2017. For the present article, the analysis category chosen was "access", the first step towards the inclusion proposed by the policy. The main theoretical references made possible perceiving the misalignment's reasons between what is propagated and which is effectively occurs. To guarantee the access to the people that are aimed by the policy, is an important step in operationalizing the policy's action plan. However, the empirical corpus analyzed made it evident that, mainly, the students who joined PROEJA are not the profile specified by the policy, which characterize the great gap between discourses and actions.

KEYWORDS: PROEJA, post-democracy, political-normative, discourses, plan of action, exclusion/inclusion.

1 APRESENTAÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – é uma política educativa de cariz afirmativo, cujo principal objetivo é, através da educação básica, integrada à educação profissional, incluir, no sistema educativo, jovens e adultos que não concluíram a educação básica em idade estabelecida por lei para incluí-los, também, no mundo do trabalho. O presente artigo apresenta uma metanálise sobre a execução dessa política, relacionando os resultados detectados nas investigações científicas que compõem o *corpus* empírico deste trabalho com o debate recente sobre pós-democracia e sua relação com o enfraquecimento da democracia, que ocorre democraticamente, escamoteando o fato de que, muito mais do que a participação democrática, o atual contexto, baseado numa nova etapa do neoliberalismo, está focado na manutenção dos interesses econômicos em detrimento dos interesses sociais, nomeadamente, aqui, do direito fundamental à educação.

A análise realizada neste artigo limita-se à categoria *acesso*, mas considera as condições de implementação, importante etapa de qualquer política, especialmente educativa, que pode favorecer ou não o acesso do público ao qual ela se destina, visto que, para além do acesso, a inclusão já se desenha no seu processo de implementação a partir dos discursos político-normativos presentes na sua formulação e regulamentação. Verifica-se, portanto, nas dez investigações realizadas no Estado da Bahia (Brasil), como se dá o acesso ao PROEJA, quem consegue ser beneficiado e, principalmente, qual o público que tem acessado o programa.

Neste artigo buscou-se apresentar como as condições de acesso, seja no processo seletivo, na divulgação das vagas ou mesmo nas divergências entre discurso e ação do estado e das instituições de ensino, por si só, já comprometem o resultado da política e, com isso, o PROEJA segue, no plano da ação, reproduzindo as desigualdades e exclusões que, segundo o plano do discurso normativo, a política foi supostamente projetada para combater.

Embora seja regra a dificuldade de atender ao público-alvo da política, a detecção de investigação que aponta no caminho inverso, de fortalecimento e ampliação do acesso ao público da EJA, demonstram que a falha não está em como a política foi pensada, mas em como ela tem sido implementada. Logo o plano da ação e o plano do discurso, estando alinhados, levam a resultados positivos e muito mais satisfatórios, como veremos adiante. Todavia, a falta de um processo de monitoramento das ações do PROEJA por parte do Ministério da Educação para garantir a plena execução do Programa se caracteriza numa omissão consciente, permitindo que os números de concluintes do PROEJA sejam apresentados como uma vitória para a inclusão no país, quando, na verdade, mascara o fato de que a maioria dos estudantes que ingressam no programa não são o público-alvo da política.

2 CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO E DA PÓS-DEMOCRACIA: PLANO DO DISCURSO VS. PLANO DA AÇÃO

Pós-democracia, termo cunhado por Rancière, é, segundo o próprio autor, (1999, p. 27) “Uma distribuição específica do sensível que sintetiza formas de rejeição (recusa) sob a bandeira do consenso”. Também Colin Crouch (2004) afirma que a pós-democracia consiste num regime em que os interesses do mercado se sobrepõem ao bem-estar social (Estado-providência), no qual predomina a ideia do estado mínimo, mecanismo para assegurar a centralidade do mercado (Estado neoliberal). Em termos mais específicos, Rancière (2014) conceitua como pós-democrático o regime que, em seu *modus operandi*, demonstra querer “governar sem o povo, isto é, sem participação e sem divisão do povo; governar sem política” (Rancière, 2014, p.102). Para ambos os autores, esse regime possui instituições democráticas formais, entretanto, escamoteiam seus objetivos de promover a desmobilização política para esvaziamento dos espaços políticos, muitas vezes, através de implantação de políticas, pretensamente inclusivas, cujo objetivo maior é a simulação de atendimento das reivindicações sociais para calar o clamor da sociedade e acomodar os conflitos.

Para Arendt (1993), a ação e o discurso são mecanismos capazes de criar o espaço político (*der politik*). Na concepção da autora, ele, além de dar visibilidade ao homem, garante-lhe poder efetivo na sua atuação, em cuja cena os pactos e acordos são firmados independentemente de parâmetros universais de legitimidade. Compreende-se esse espaço, portanto, como o lugar onde os sujeitos expressam, projetam e discutem, entre pares, suas pautas, necessidades e interesses, reivindicam direitos e atendimento das suas demandas e efetiva participação nas decisões políticas. Healey (2006) chama a atenção no sentido de que o espaço de participação deve ser, simultaneamente, espaço político e de formação política. É, portanto, no espaço político, no exercício da política e da cidadania, nas discussões e embates travados no espaço político que a formação política se forja.

Os discursos político-normativos, em sociedades pós-democráticas, são tecidos para veicular e convencer a sociedade de que o governo está em ação na defesa dos interesses do povo. Incluir uma pauta de grupos sociais na agenda política, criar políticas públicas para a inclusão dos ‘marginalizados’ pode significar muito mais um meio de manter, como destaca Rancière (2014), a “parte que não faz parte” à margem, porém, com encenação de democracia para desmobilização do espaço político, por meio da utopia do consenso, como máscara para os dissensos, e da inclusão pensada e formatada não para combater a exclusão, mas, para ocultá-la. Desse modo, o poder político transforma o espaço político num espaço ausente, justamente para que a formação política não se concretize.

Uma análise entre o plano do discurso (o que é proposto e prometido) e o plano da ação (o *quê* e *como*, de fato, a proposta é executada) pode ser bastante reveladora de estratégias adotadas pelas oligarquias para a manutenção do *status quo*. Nesse sentido, Rancière (2004) ressalta que, não obstante uma sociedade adotar regras mínimas para ser considerada democrática – sistema representativo, mandatos eletivos, proposição e votação de leis, políticas, etc – na prática, no plano da ação, essas regras servem essencialmente para garantir o governo àqueles que almejam

o poder pelo poder. Embora a aparência seja de democracia, trata-se de estados oligárquicos, cujo *modus operandi* é dar “à minoria mais forte o poder de governar sem distúrbios e criar uma maioria e uma oposição que estão de acordo com as políticas a ser praticadas” (Ranciére, 2004, p.97).

Uma das graves consequências desse processo, segundo Crouch (2000) “é a crescente impotência de causas igualitárias.” (CROUCH, 2000, p. 137). Nesse sentido, notadamente no Brasil, a causa da educação é, provavelmente, a que se desdobra em diversas outras consequências que se traduzem em negação de direitos do cidadão, assegurados pela Constituição brasileira. Mas, também aqui, deve-se considerar que a legislação é um discurso do vir-a-ser, é o ‘ideal’ pensado pelos legisladores. Contudo, entre o ‘ideal’ e o ‘real’ situa-se o abismo da ação. A transposição das leis democráticas para a práxis, para a vida social, somente pode ser exequível num sistema efetivamente democrático, em que é dever do estado prover e assegurar, primordialmente, o bem-estar social, princípio corrompido pelo neoliberalismo e pela pós-democracia, que deslocaram os interesses para o atendimento das demandas do mercado.

Nesse sentido, as políticas públicas, no plano da ação, apesar dos discursos supostamente democráticos, efetivamente priorizam o monetário em detrimento do social. Veremos adiante como a análise e avaliação da política pública PROEJA - quanto aos discursos e à ação, ratifica o que afirmam os teóricos da pós-democracia.

3 METODOLOGIA

Este artigo é parte de uma investigação mais ampla, que se insere no paradigma interpretativo, de natureza predominantemente qualitativa (Coutinho, 2016; Bogdan & Biklen, 1994; Bryman, 2012), do Programa Doutoral em Educação da Universidade de Aveiro, Portugal, cujo objeto de estudo é a política pública PROEJA no Estado da Bahia, Brasil, no período entre 2009 a 2017, com o objetivo de avaliar o impacto da sua execução no tocante à efetiva inclusão – ou não – dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos – EJA - no sistema educativo, para elevação da escolaridade e profissionalização, conforme veiculam os discursos político-normativos.

A partir da premissa de que, em sistemas políticos pós-democráticos, políticas públicas – especialmente as que se destinam às classes populares – podem ser muito mais um simulacro de democracia do que vontade política de atender demandas de grupos sociais organizados que produzem debates (barulho incômodo) no espaço político, conforme afirmam Ranciére (2014) e Crouch (2004), optou-se por analisar o plano da ação da política, ou seja, sua efetiva execução, a fim de compreender sintonias ou dissonâncias entre os planos do discurso e da ação.

Adotou-se, assim, a metanálise qualitativa (Pinto 2013; Zimmer 2006; Finfgeld 2003), justamente por este método de pesquisa possibilitar a consociação de estudos primários sobre a política pública PROEJA para se obter uma síntese de cunho científico sobre a execução dessa política educacional, de relevante importância social, pelo seu caráter inclusivo, compensatório, e, sobretudo, emancipatório. Vale ressaltar que Cardoso (2007) destaca a evolução da metanálise de uma perspectiva homogeneamente quantitativa a uma perspectiva qualitativa e acrescenta que o incremento de dados qualitativos quanto à utilização da metanálise possibilita alcançar uma síntese interpretativa dos dados, ainda que técnicas quantitativas estejam presentes em alguns estudos.

Nesse sentido, Pinto (2013)¹, apresenta detalhada evolução histórica da metanálise, destacando sua aplicação nas ciências humanas. Também Zimmer (2006) adota o termo metassíntese como equivalente a meta-pesquisa ou metanálise qualitativa e análise agregadora.

Realizou-se pesquisa no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – a partir dos recortes temporal - 2010 a 2017 - e espacial – Estado da Bahia, e dos descritores “ PROEJA, Educação profissional, implementação e acesso”, foram catalogados 21 estudos cujo contexto de pesquisa foi o Estado da Bahia. Entretanto, ao refinar a pesquisa através da nuvem de palavras utilizadas como critérios de inclusão, inferidas a partir dos conceitos estruturantes dos objetivos e orientações do DB da política e dos demais documentos que a regulamentam (inclusão, formação de professores, mundo do trabalho, permanência, conclusão) restaram 10 estudos que compõem o *corpus* empírico para a metanálise, conforme Tabela 02 apresentada no capítulo Metodologia.

Adotar a metanálise qualitativa, tendo como corpus investigações realizadas por investigadores brasileiros na área de Educação, sobre a política pública PROEJA na Bahia, permite ao investigador “reunir todo o relevante conteúdo disponível sobre determinada temática a fim de ajudar a compreender os fenômenos e ampliar o conhecimento” (Lopes, Fracolli, 2008, p. 775). Assim, o processo de descrição interpretativa forneceu um amplo panorama sobre as discrepâncias e incongruências entre os discursos político-normativos presentes no Documento Base (DB) da política e demais ordenamentos jurídicos legais que a regulamentam, e a sua concreta execução, sua materialidade no plano da ação.

Logo, os dez trabalhos selecionados ofereceram condições para compreender o plano da ação da política, a partir da categoria de análise “acesso”, primeiro e fundamental passo para que o processo inicial de inclusão, de fato, para além do plano dos discursos, se consubstancie concretamente na vida dos excluídos.

¹ Para maiores informações, consultar: PINTO, Candida. Metanálise Qualitativa como Abordagem Metodológica para Pesquisas em Letras. <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4023/2491>

Tabela 1: Corpus empírico da investigação

ESTUDO	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	CONTEXTO	FRASE ILUSTRATIVA
E01	2010	LIMA, Jacilene Fiúza de	O PROEJA, seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão em um dos cursos do Programa	IFBA - Salvador	O PROEJA no IFBA tem um público composto por uma maioria de alunos com ensino médio concluído.
E02**	2011	ALMEIDA, Márcia Simões de	“Da formação do sujeito ao sujeito da formação”: saberes e experiências dos jovens e adultos do PROEJA	IFBA - Salvador	A EJA tem suas especificidades e os docentes não foram preparados para tal, embora o perfil do público atendido praticamente não seja da EJA.
E03	2011	FERNANDES, Marta Quadros	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e o PROEJA: O caso do <i>Campus</i> de Vitória da Conquista	IFBA - Vitória da Conquista	A presença de egressos do EM no PROEJA sugere carência de divulgação dos cursos por parte dos Institutos Federais
E04	2012	BONFIM, Silvana V. M. da Silva.	A problemática da evasão dos estudantes vinculados ao PROEJA no IF BAIANO - <i>Campus</i> Guanambi	IFBAIANO-Guanambi	O curso téc. em informática implantado para atender aos interesses do próprio <i>Campus</i> , não às expectativas do público alvo
E05	2014	OLIVEIRA, Maria da C. da V. P. de	O curso Técnico em Saneamento /PROEJA, no IFBA, <i>campus</i> de Salvador: um estudo de caso.	IFBA - Salvador	Apenas os docentes foram sujeitos da pesquisa
E06	2014	VITORETTE, Jacqueline M. B.	A não consolidação do PROEJA como política Pública de Estado	IF's brasileiros (inclui IFBA)	Vagas são oferecidas, mas não preenchidas, gerando, com isso, um desperdício. (?)
E07	2015	OLIVEIRA, Grace Itana Cruz de	Pedagogia da alternância: a permanência e o desempenho escolar no curso técnico em agropecuária, PROEJA, IF BAIANO <i>campus</i> Santa Inês	IFBaiano - Sta. Inês	O <i>Campus</i> Santa Inês promoveu uma seleção diferenciada para o PROEJA, pautando-se em aspectos específicas da EJA,
E08	2015	BORGES, Ricardo Henrique de Jesus	As práticas pedagógicas de articulação com o mundo do trabalho na Educação de Jovens e Adultos : experiências do PROEJA no Centro Estadual de Educação Profissional- CEEP Newton Sucupira / Salvador- BA	CEEP NEWTON SUCUPIRA / SALVADOR	A maioria dos quase cem por cento aqui já possui nível médio, mas teve que se submeter ao PROEJA pra ter um curso técnico.
E09	2016	FLORES, Tânia M.D.	Política Pública PROEJA no IFBA <i>Campus</i> S. Amaro (BA): (Des)caminhos e consequências	IFBA - Santo Amato	O PROEJA atende a um público distante daquele traçado pelo DB da política
E10*	2017	SILVA, Suélen G. Paixão da	O LUGAR do PROEJA no IFBA <i>campus</i> Santo Amaro: uma análise a partir da percepção docente	IFBA - Santo Amaro	o desempenho do integrado na modalidade PROEJA é inferior ao do integrado na modalidade “regular”

5. DISCURSOS POLÍTICO-NORMATIVOS

A Constituição Federal de 1988 reconhece a Educação de Jovens e Adultos como modalidade específica da educação básica no bojo das políticas educacionais brasileiras e, ainda, estabelece o direito à educação gratuita para todos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na idade própria, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos. Todavia, a verdade é que tal garantia, porém, não se efetivou. A política Educacional universalista, supostamente para todos, não deu conta dos seus objetivos, do contrário, políticas educativas compensatórias não seriam necessárias.

Então, não obstante a promulgação da Constituição em 88, percebe-se, na década seguinte, um vazio no âmbito de políticas públicas com investimentos no campo educacional. De acordo com Frigotto (2002, p.59), no âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, já sob os princípios neoliberais, passa a, paulatinamente, ser transformada e tratada como um serviço prestado e adquirido no mercado ou na filantropia. O discurso constitucional da “educação como direito de todos os cidadãos e dever do Estado” se esvazia à medida que o Estado se omite dos seus deveres e delega a centralidade do “serviço” ao mercado.

No artigo 6º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, há o compromisso de o Poder Público, no período de dez anos (1988 a 1998), desenvolver esforços para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, com recursos previstos para esse fim. Entretanto, na reforma educacional brasileira da década de 90, optou-se por destinar os recursos públicos para o ensino fundamental de crianças e adolescentes, sob a alegação de que essa seria uma estratégia mais eficiente no sentido de prevenir o analfabetismo. (Di Pierro, 2010). A Educação, paradoxalmente, passa a ser direito de alguns. Aos brasileiros que compõem a EJA, excluídos do sistema educativo, restou a institucionalização da exclusão como meio de prevenção do analfabetismo, sob a lógica de que os jovens e adultos morrerão e, com eles, o analfabetismo.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a EJA, com sua especificidade própria, é reconhecida como uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, e sua oferta é regulamentada e assegurada a todos que não tiveram acesso ou condições de concluir os ciclos da educação básica em idade estabelecida por lei.

A LDB, que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, no Capítulo II, da Educação Básica, Seção V, Da Educação de Jovens e Adultos, em seu artigo 37, diz:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). (BRASIL, 1996)

Depreende-se, a partir deste ordenamento jurídico, que a EJA adquiriu maior abrangência e, ao menos em tese, passa a ser obrigatória e gratuita, do ponto de vista da oferta do estado, visto que a educação constitui-se num direito subjetivo. Outrossim, mais uma vez, no plano da ação, o discurso inclusivo e democrático da LDB, a garantia da oferta, da obrigatoriedade e gratuidade não se efetivaram. No quadro abaixo, é possível perceber que os indicadores nos dão conta de que o número de jovens e adultos fora do sistema escolar nos anos subsequentes, além de expressivos, são reveladores do distanciamento entre os discursos e a ação.

Tabela 1: distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo o nível frequentado no período de 1999 a 2009

Nível de Ensino	1999	2009
Ens. Fundamental	24,8%	8,3%
Ens. Médio	41,0%	33,8%

Fonte: IBGE, 2010. Elaboração: Tânia Flores

Esse significativo decréscimo demonstra que não apenas não houve redução das desigualdades educacionais para o público da EJA, como também um alargamento no fosso da exclusão. A Constituição Federal e a LDB não foram suficientes para combater a exclusão e assegurar o respeito aos direitos dos cidadãos. A atuação dos Movimentos sociais foi preponderante e decisiva nesse momento, juntamente com a sociedade civil organizada, educadores, investigadores, estudiosos e teóricos, a exemplo de Paulo Freire, que ocuparam o espaço político, promoveram debates, Congressos, fóruns de discussões e reivindicações por políticas inclusivas para a EJA.

Em 2005, através do Decreto nº 5.478/05, o governo institui o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA. Porém, este decreto foi substituído, no ano seguinte, pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, como forma de atender aos apelos e reivindicações do espaço político, efervescente naquele momento, por mudanças para a política, com a inclusão do ensino fundamental – PROEJA-FIC² – e a possibilidade de outras instituições serem proponentes, como os sistemas de ensino estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, visto que, inicialmente, a oferta dos cursos coube unicamente aos Institutos Federais. A denominação passou a ser “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA”.

Segundo o DB do PROEJA (BRASIL, 2007), o principal objetivo da política é atender a demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, eram excluídos. O discurso veiculado em todo o documento, bem como nos demais ordenamentos que regulamentam a política, como a Resolução CNE/CEB³ Nº 1/2000 e o Parecer

CNE/CEB nº 11/2000, pauta-se, essencialmente, no compromisso de prover aos excluídos o direito a uma oportunidade real de inclusão tanto no sistema educativo, para elevação da escolaridade, como no mundo do trabalho, através de uma profissionalização.

O DB deixa a critério da instituição a oferta de vagas, formação de turmas e a forma como se dará a seleção dos candidatos, conforme se observa no item 5.5.

Oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas”: Os cursos deverão ser gratuitos e de acesso universal segundo os critérios do Programa. A instituição proponente se responsabilizará pela oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas. As vagas deverão ser ofertadas na forma de edital público, podendo a seleção ser realizada por meio de processo seletivo simplificado, sorteio, entrevistas ou a combinação de vários instrumentos seletivos ou outros meios que a escola venha a adotar, considerando-se, imprescindivelmente, a condição de democratização do acesso. Os critérios para inscrição e matrícula dos interessados nos cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio na modalidade EJA são: a) ter ensino fundamental concluído; b) ter idade compatível com a definida no projeto e em conformidade com a legislação sobre EJA (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000).) (grifo nosso) (BRASIL, 2007, p. 59)

Não cabe, portanto, qualquer dúvida quanto aos destinatários da política. Assim como não se pode desconhecer o processo histórico da luta da EJA por reconhecimento. Toda a legislação e regulamentações não deixam dúvidas de que o discurso que fundamenta e justifica o PROEJA é o da inclusão social, cujo objetivo é resgatar a enorme dívida social do Estado e da sociedade brasileira para com os jovens e adultos excluídos não só do acesso à educação, como também do mundo de trabalho em função do baixo nível de escolarização e da falta de qualificação profissional.

O discurso político-normativo pauta-se, portanto, na inclusão como instrumento para a transformação social, através de uma escola fundamentada na igualdade de oportunidades, a partir da afirmação do princípio da equidade na diferença, pois, “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza, e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (Santos, 1995, p. 03). Assim, a inclusão é concebida como a reconstrução do vínculo social rompido, cuja consequência é a apartação social.

6. PLANO DA AÇÃO: METANÁLISE DO *CORPUS* EMPÍRICO A PARTIR DA CATEGORIA DE ANÁLISE “ACESSO”

Optou-se, nessa seção, por apresentar os estudos selecionados, conforme quadro abaixo, seguido de breve resumo do que foi analisado pelos autores. Para identificação dos estudos selecionados, adotaram-se códigos compostos a partir do número da investigação catalogada, presente na tabela 01, acrescido do ano de publicação. A exemplo, “E1-2010”, para identificação do estudo “O PROEJA, seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão em um dos cursos do programa”. Assim, espera-se traçar um panorama que facilite a compreensão acerca do *corpus* teórico-empírico selecionado para metanálise neste artigo.

Todos os estudos se inserem no paradigma qualitativo. A maioria alia também dados quantitativos na apreensão do real e interpretação da realidade estudada.

O E1- 2010 objetivou identificar os reais beneficiários do PROEJA e as razões das baixas taxas de conclusão dos estudantes. A investigação, de natureza mista, alia dados quali e quantitativos. A autora aborda a questão do acesso, das baixas taxas de conclusão e suas causas. O elevado número de disciplinas e a metodologia adotada pelos docentes são enfatizadas como fatores limitantes ao sucesso escolar, embora 71,4% dos beneficiários NÃO fossem público da EJA especificado pela política.

O E2-2011 investigou os percursos formativos dos sujeitos trabalhadores do PROEJA no IFBA, *Campus* Salvador. A investigadora parte da premissa de que os jovens e adultos, geralmente trabalhadores que retornam à escola em busca de profissionalização, trazem consigo significativas experiências, conhecimentos adquiridos pelo trabalho e, por isso, possuem estratégias próprias de aprendizagem e de resolução de problemas que podem funcionar como importantes recursos pedagógicos para uma educação inclusiva que propicie autonomia. Conclui, contudo, que a integração do currículo não contempla os percursos formativos dos estudantes-trabalhadores para além dos muros da escola. Embora o estudo não aborde direta e especificamente a questão do acesso, por meio das entrevistas com docentes e através das histórias de vida dos discentes, emergiu claramente o dado de que os ingressantes, conforme declara a Professora A, “Quem chega na nossa sala, a grande maioria já tem o ensino básico completo, então ele acaba vendo, repetindo, revendo os conteúdos e se distancia daquele perfil do público alvo que o Decreto almeja.” (Almeida, 2011, p. 67), apesar de buscarem qualificação para melhorarem suas condições de vida.

O E3-2011, mais voltado para avaliação da efetividade e alcance da política no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, *Campus* Vitória da Conquista, buscou verificar se realmente ocorre a inclusão do público ao qual a política se destina. Para o investigador, o PROEJA, como política educativa compensatória, não encontrou ainda seu lugar na rede de escolas técnicas federais. Portanto, sua proposta de oferecer ao público da EJA, a formação profissional integrada ao ensino médio capaz de dar-lhes condições de melhoria de vida ainda não se consubstanciou, visto que 66% dos matriculados já concluíram o Ensino Médio, e o público da EJA permanece excluído em decorrência, especialmente, da ineficiência dessa política pública que se quer inclusiva.

O E4-2012, por meio de investigação de cunho qualitativo, pesquisa documental, aplicação de questionários semiestruturados aos docentes que atuaram no curso de 2009 a 2011 e entrevistas com os evadidos no interstício destes anos, o investigador aponta sérios desvios na execução da política no IFBaiano, *Campus* Guanambi, desde a carência de formação do corpo docente, passando pela organização do tempo e espaços de aprendizagens do estudante-trabalhador, até a comprovação de que a maioria do público que ingressa não apresenta o perfil pretendido pela política e, apesar disso, os índices de evasão são gritantes.

O E5-2014 teve como objetivo caracterizar as contradições da política, apresentada pelo Governo Federal como política pública educacional para a classe trabalhadora. Os

resultados apontam contradições que vão desde a carência de preparação prévia, tanto humana quanto de estrutura e infraestrutura do IFBA, até a qualificação e formação docente para atuação nessa modalidade de ensino. A autora aponta como urgente a necessidade de um Projeto de Intervenção que redimensione o plano inicial contido no DB. Tais contradições, portanto, por si, já inviabilizam a inclusão pretendida pela política.

O E6-2014, uma tese cujo objetivo foi investigar o Proeja em cinco IFs (IFBA: 22 campi; IFES: 21 campi; IFG: 14 campi; IF-Farroupilha: 12 campi e IFSC com 22 campi), chama a atenção para o fato de que, não obstante o movimento contra-hegemônico nos IFs para a defesa da implantação do Proeja, ainda que a maioria das instituições e seus profissionais não tenham tido clareza sobre o que realmente é a política, o que se verifica é a concepção 'liberal de direitos iguais' que privilegia a meritocracia e desconsidera a diversidade, exclui os diferentes, os excluídos e desprivilegiados. Os principais resultados indicam, portanto, a não concretização do Proeja, que surgiu como política pública de governo, mas que se pretendia consolidar como política pública de Estado, conforme consta no DB (Brasil, 2007). Portanto, nos contextos da pesquisa, detectou-se que há oferta de vagas para o Proeja, mas essas não são preenchidas com candidatos almejados pela política, o que se deve, especialmente aos princípios meritocráticos no processo de seleção e falhas na divulgação da política e dos cursos, daí a incipiente procura pelo público da EJA.

O E6-2014 aborda importantes aspectos político-administrativos de grande relevância para o presente trabalho e, embora não apresente dados quantitativos quanto ao acesso, discursivamente, deixa claro que o público ingressante é, na sua maioria, distante daquele almejado pela política.

Já o E7-2015 revela-se, no bojo desta investigação, como a experiência mais exitosa do PROEJA nos IF's. O foco do estudo é apresentado a partir do entrelaçar dos caminhos da EJA, Educação Profissional e a Pedagogia da Alternância. Ao optar por essa pedagogia, o Instituto Federal Baiano – IFBaiano, *Campus* Santa Inês, assume uma perspectiva mais humanística da formação.

Ao considerar os modos de vida e condições existenciais dos sujeitos, o *campus*, através do curso Técnico em agropecuária-PROEJA, avança no sentido de garantir o acesso, a permanência e o desempenho escolar dos estudantes da EJA que vivem e trabalham no campo. Contudo, a oferta do curso na perspectiva da Pedagogia da Alternância, na prática, apresentou desafios e enfrentou diferentes formas de resistências. A influência da cultura escolar instituída ao longo da história da instituição foi uma das mais desafiadoras. Todavia, todos os estudantes atendem ao perfil traçado pela política e não houve evasão ou reprovação.

Neste ponto, é interessante ressaltar que os estudantes são de famílias de produtores rurais, majoritariamente pequenos agricultores da agricultura familiar. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância consiste em respeitar as condições de vida dos sujeitos, suas necessidades de trabalhar no campo, auxiliar a família com sua força de trabalho, mas também de estudar e se qualificar não só para a empregabilidade, mas para produzir mais e melhor.

Assim, os estudantes ficam alojados na instituição, em regime de internato, durante 15 dias, e participam das aulas teóricas e de laboratório, e durante os outros 15 dias, colocam em

prática, em suas propriedades, o que aprenderam. Para tanto, contam com bolsa auxílio, transporte, alojamento, alimentação e monitores que vão ao campo supervisionar, avaliar e orientar as atividades. Não obstante os desafios enfrentados, essa foi a experiência mais exitosa da política no estado da Bahia.

O E8-2015 é a única investigação do *corpus* empírico analisado cujo *locus* não é um Instituto Federal, sim um Centro Estadual de Educação Profissional, situado no bairro Mussurunga, na cidade de Salvador. O objetivo da investigação foi levantar os possíveis fatores do êxito nos processos pedagógicos nos cursos de Eletromecânica e Eletrotécnica, ofertados pelo PROEJA

O autor identifica práticas que considera dinamizadoras do processo de ensino aprendizagem por conferirem atualização dos estudos, elevação da autoestima de seus sujeitos através da valorização das múltiplas inteligências, o que afirma ressignificarem a teoria e a prática profissional através da interdisciplinaridade e vivências concretas. Do ponto de vista do *acesso*, no entanto, evidenciou-se que 53% daqueles que frequentam já haviam concluído a Educação básica. A nível de análise da política pública, tal percentual denota preocupante desvio dos objetivos, embora o autor confirme que esses estudantes retornam à escola via Proeja em busca da qualificação profissional, uma vez que não conseguem aprovação nos cursos profissionalizantes na modalidade subsequente, direcionada para estudantes que já concluíram o ciclo da educação básica, porque a concorrência é alta, e a média, bastante elevada.

O E9-2016, de todo o *corpus* empírico aqui apresentado, é a única investigação que realiza uma avaliação *ex post* da política, ou avaliação de resultados, com o objetivo de averiguar se e em que medida a sua execução favorece a inclusão socioeducacional do público da EJA, bem como analisar as condições de acesso, permanência e conclusão dos estudantes do curso Técnico em Segurança do Trabalho, no IFBA, *Campus* Santo Amaro. A investigação alia dados qualitativos e quantitativos no intuito de apreender o real. Os resultados dão conta de que os editais do processo seletivo possibilitam o acesso por meritocracia, independente do perfil. No período de 2010 a 2014, no *campus* estudado, 89% dos estudantes matriculados já haviam concluído a Educação Básica, dos quais, 6% com ensino superior completo ou interrompido. A autora conclui que o PROEJA finda por se constituir numa nova negação do direito à inclusão sócio-educacional dos sujeitos da EJA.

Por fim, o E10-2017 cujo objeto e *locus* da pesquisa foram os mesmos que o E09-2016, teve como objetivo analisar os significados dados ao PROEJA a partir da percepção dos docentes envolvidos. Embora a investigação não apresente dados quantitativos quanto à categoria *acesso*, dos discursos dos 24 docentes entrevistados, emergiu o dado, de que os discentes que compõem o Proeja no *campus* diferem do público alvo. De acordo com declarações dos dois coordenadores do curso durante o período de 2012 a 2016, “Com certeza mais de 90% de todo público que entra já tem EM completo.” (Silva, 2017, p. 67). Ainda assim, os índices de evasão, segundo os entrevistados, são preocupantes e a política de permanência é bastante incipiente.

Fica patente, portanto, em todos os estudos analisados - especialmente no E06-2014, que pesquisou a implantação e execução da política em 05 Institutos federais de diferentes estados brasileiros - que, na verdade, o PROEJA tem sido implantado como um programa, o que muito o fragiliza e permite distorções graves que mantêm a exclusão do público da EJA.

Tais distorções e fragilidades abordadas vão desde a implantação sem prévia infraestrutura como salas apropriadas, laboratórios e condições para aulas práticas, até a carência de formação obrigatória dos docentes, técnicos e gestores para atuação na execução da política, conforme determina o (DB, BRASIL, 2007), bem como o processo de seleção para o acesso do público que a política visa a incluir. O peso atribuído à redação (60%) é, claramente, mais uma catraca sócioeducacional que um mecanismo de seleção para a inclusão.

A segregação e exclusão ficam muito claras ao analisarmos os dados. Apesar de tudo isso, os discursos institucionais responsabilizam o público da EJA por seu fracasso, por não aproveitar a oportunidade que lhe é oferecida. A tabela 3 evidencia e ilustra essa realidade.

Tabela 3: Perfil dos Ingressantes nos cursos do PROEJA

ESTUDO / ANO	MATRICULADOS NO PROEJA			
	EJA	EM COMPLETO	SUPERIOR INC.	SUPERIOR COMP.
E01 - 2010	28.6%	67.5%	2.6%	1.3%
E02 - 2011	25.0%	75.00%	0%	0%
E03 - 2011	34%	66%	0%	0%
E04 - 2012	40%	60%	0%	0%
E05 - 2014	NA	NA	NA	NA
E06 - 2014	NA	NA	NA	NA
E07 - 2015	100%	0%	0%	0%
E08 - 2015	47%	53%	0%	0%
E09 - 2016	11%	83%	0%	6%
E10 - 2017	11%	83%	0%	6%
Medias Ponderadas	37.08%	60.94%	0.33%	1.66%

Fonte: elaboração Tânia Flores

Quanto à categoria acesso, os dados percentuais denotam a negação do direito à educação aos sujeitos da EJA, o que revela desvios dos objetivos da política. O público que efetivamente é 'aprovado' no processo seletivo é, majoritariamente, composto por estudantes que já concluíram o ciclo da educação básica e desenvolveram, portanto, as competências exigidas na redação². Prevalece, assim, a meritocracia. O DB deixa claro que às instituições cabe definir as ofertas de vagas e meios de seleção, porém, "considerando-se, imprescindivelmente, a

² Vale ressaltar que, na Bahia, a partir de 2017, o IFBA eliminou a prova da redação. O IFBaiano, já realizava o processo seletivo com ênfase na entrevista realizada pelas pedagogas e assistentes sociais.

condição de democratização do acesso” e “em conformidade com a legislação sobre EJA” (BRASIL, 2007, p.59,) na prática, as instituições ignoram a legislação sobre a EJA.

O E05-2014 e o E06-2014, não apresentam dados percentuais sobre o acesso, mas sinalizam, conforme apresentado no resumo, que há desigualdades e concorrência entre desiguais nos processos seletivos, em que a maioria dos “aprovados” não possui distorção sériedade. Já o E07-2015 é uma exceção e uma experiência pontual, visto que formou uma única turma. Portanto, os dados percentuais são maiores que os apresentados acima e, por isso mesmo, denotam a negação do direito à educação aos sujeitos da EJA, o que revela desvios dos objetivos da política.

A média ponderada do acesso do público da EJA nos cursos PROEJA no Estado da Bahia é de 37,08% contra 60,94% de estudantes que já concluíram a Educação Básica; 0,33% com ensino superior incompleto e 1,66 com ensino superior completo. Esses dados trazem consigo todo um discurso de exclusão e manutenção das desigualdades travestido de promessa de inclusão.

Faz-se, a seguir, uma síntese, a partir dos estudos analisados, com os principais aspectos apontados como fragilidades, distorções, deficiências e fatores limitantes no que concerne à paradoxal negação do direito à inclusão, advinda do “*modo de execução*”, ou *plano da ação* da política pública Proeja:

Percebe-se, a partir da análise dos dados, o que a literatura, notadamente Rancière (2004) e Crouch (2000, 2004), identificam como sintomas da pós-democracia, ou seja, práticas que enfraquecem a democracia, “democraticamente”. A política pública, nessa perspectiva, traduz-se como uma promessa de inclusão através da democratização do ensino; mas, na verdade, como resultado do seu modo de execução, esse fazer democrático consubstancia aquilo que Rancière chamou de “*la part des sans part*”, que pode ser traduzido como “a parte dos que não têm parte” ou “a parte que não faz parte”.

Nesse sentido, Carrano (2013), questiona se

O que somos seria apenas uma questão de força de vontade? Esta é uma verdade relativa. As oportunidades objetivas de inserção e integração social são tão escassas em determinadas circunstâncias, que anulam, em última instância, o campo simbólico de autonomia de determinados sujeitos desigual e inferiormente posicionados na sociedade. (CARRANO, 2013, p.200)

No caso do Proeja, observa-se que a força de vontade para os candidatos com perfil traçado pela política não é o bastante para vencer do desafio o acesso. Segundo os estudos analisados, a meritocracia prevalece sobre o perfil dos excluídos. O pretense reconhecimento dos saberes e experiências de vida, tempos e modos de aprendizagem dessas pessoas não é levado em consideração no processo seletivo e, portanto, na execução da política.

Tabela 4: Aspectos limitantes do Proeja

FRAGILIDADES, DISTORÇÕES E FATORES LIMITANTES DO PROEJA	ESTUDOS									
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
a) Quanto ao aspecto da implantação e fragilidades do PROEJA:										
Implantação por imposição do MEC	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Ausência de diálogo com a comunidade interna e externa;	X	X		X	X	X		X	X	X
SETEC/MEC não acompanharam/avaliaram a política	X	X	X			X			X	X
Desconhecimento da política e seus objetivos por parte da instituição;	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Desconhecimento institucional sobre o público-alvo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Maioria dos docentes do PROEJA desconhece as especificidades da EJA.	X	X	X	X	X	X	X		X	X
estrutura do curso/currículo enciclopédico	X	X	X		X	X		X	X	X
Não integração do currículo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Insuficiência/ausência de capacitação de docentes, técnicos e gestores para EJA.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
altos índices de evasão	X	X	X	X				X	X	X
b) Quanto ao aspecto do acesso:										
seleção meritocrática (redação peso 6 eliminatória e classificatória)	X	X		X		X			X	X
Divulgação não alcança público alvo	X		X	X		X			X	X
Alegação institucional: o público alvo não se inscreve;	X	X	X	X		X		X	X	X
Acesso majoritário de candidatos com EM completo ou superior (in)completo	X	X	X	X		X		X	X	X
discriminação do PROEJA na instituição	X	X				X	X		X	X

Elaboração: Tânia Flores

Importante destacar que o insucesso da política decorre, sobretudo, da discrepância entre os discursos políticos-normativos – declaração das intenções - e a materialidade do Proeja – seu modo de execução - fruto do (des)compromisso do estado e das instituições de ensino que a executam. O E07-2015, intitulado “Pedagogia da alternância: a permanência e o desempenho escolar no curso técnico em agropecuária, PROEJA, IF BAIANO *campus* Santa Inês” é forte exemplo de que, apesar dos desafios, a inclusão preconizada pela política é possível quando existe vontade política e ação conjunta e coerente na sua execução. Essa foi uma experiência exitosa em vários aspectos mas, na Bahia, uma ação isolada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Proeja é, no plano do discurso político-normativo, uma política pública inclusiva. No plano da ação, todavia, cada *campus* dos Institutos Federais e outras Unidades das Escolas Estaduais concebem-na e a implantam mais como um programa, como tantos outros que surgem,

bem ao gosto da pós-democracia, mais para esvaziar o espaço político e promover a despolitização e desmobilização da sociedade, através de medidas e/ou políticas que supostamente atendam às suas reivindicações. Mal concebidos e precariamente executados, logo são sucedidos por outros de nomenclaturas fortes, mas com desenho e execução semelhantes aos antecedentes, porém, agregando outros pontos reivindicados por segmentos e setores da sociedade. Desse modo, o estado politicamente dá uma resposta à sociedade. Tal resposta, porém, repousa sobre a superfície do espaço político, ao nível do discurso, das aparências e das plataformas eleitorais. Ao nível subjacente, da ação, da execução do planejamento, predomina o *laissez faire*, o descompromisso com os objetivos estabelecidos, o espontaneísmo no modo de execução da política, a ausência de monitoramento e avaliação dos processos. Ao fim e ao cabo, parece existir mesmo, se não um esforço, mas um movimento contrário ao compromisso assumido. Evidencia-se, então, uma clara alteração discursiva entre a demanda social, a formulação da política pública Proeja e a sua efetiva execução.

O estado esteve presente na indução do Proeja através de financiamento específico para formação de professor, de gestor e de técnico administrativo, bem como de destinação de recursos para implantação e execução da política e criação de legislação e regulamentações apropriadas para nortear os gestores das instituições proponentes. Entretanto, o mesmo estado ausentou-se e eximiu-se do compromisso de acompanhar, monitorar e avaliar a implantação, execução e resultados dessa política de tamanha relevância social.

No período estudado, 2010 a 2017, conforme dados apresentados, verificam-se distorções, desvios, falhas técnicas e metodológicas no modo de execução do Proeja e, segundo afirma Flores (2016, p. 117), através de email, em maio de 2015, a equipe PROEJA/SETEC/MEC informou: “(...) de acordo com a área técnica consultada, não possuímos dados sobre o PROEJA”. A política foi criada inicialmente em 2005. Portanto, a SETEC/MEC admitem que, em 10 anos de execução, a política não foi avaliada. Ora, de acordo com Saravia e Ferrarezi (2006, p. 32), a execução é o conjunto de ações destinadas a atingir os objetivos estabelecidos para uma determinada política; por isso necessita de acompanhamento, ou seja, supervisão sistemática da execução; e, por fim, a avaliação, que consiste na análise dos resultados a fim de verificar se os objetivos foram atendidos e também subsidiar os atores no sentido de traçar novas estratégias para corrigir desvios ou equívocos. Portanto, os objetivos que justificam a sua criação não foram norteadores da ação, e a política tem cumprido, a contento, sua função social da inclusão dos efetivamente excluídos do direito à educação.

O acesso ao Proeja, portanto, deve basear-se na clara compreensão da modalidade de ensino, em conformidade com a legislação sobre EJA (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000). Logo, toda e qualquer política que seja pautada no discurso político da inclusão, especialmente na área da educação, e notadamente para os sujeitos da EJA, exige uma implementação planejada com vistas a oferecer condições favoráveis para que sua execução – Plano da ação – seja a partir do pensamento da diversidade para que, de fato, se efetive o direito à educação, mediante uma coerente política de acesso, importante passo na operacionalização do planejamento.

Os dados indicam inequivocamente que, entre o plano dos discursos e o plano da ação, existe um abismo cujas causas parecem ser o descompromisso, a falta de vontade política do estado e dos demais agentes responsáveis pela execução da política pública Proeja. A inclusão pretendida finda por ser uma exclusão ainda mais cruel que aquela que a política se propõe a combater. E a escola permanece como um não-lugar para os excluídos; e o espaço político, como espaço ausente, visto que as vozes foram silenciadas pela utopia da inclusão.

Desse modo, o grande contributo da presente investigação é instigar outros investigadores a fim de que o MEC corrija os desvios da política e a redirecione no sentido de cumprir os objetivos traçados e promover a inclusão anunciada.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, Márcia Simões de. (2011). *Da formação do sujeito ao sujeito da formação: saberes e experiências dos jovens e adultos do PROEJA*. Recuperado de: <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/portal-dominio-publico-teses-e-dissertacoes-capes>
- Arendt, H. (1993). *O interesse pela política no recente pensamento filosófico europeu*. In A dignidade da Política. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Bogdan, Roberto C.; Biklen, Sari Knopp. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.
- Bonfim, Silvana V. M. da Silva. (2012). *A problemática da evasão dos estudantes vinculados ao PROEJA no IF BAIANO - Campus Guanambi*. Recuperado de: <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/portal-dominio-publico-teses-e-dissertacoes-capes>
- Borges, Ricardo Henrique de Jesus. (2015). *As práticas pedagógicas de articulação com o mundo do trabalho na Educação de Jovens e Adultos : experiências do PROEJA no Centro Estadual de Educação Profissional- CEEP Newton Sucupira / Salvador- BA*. Recuperado de: <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/portal-dominio-publico-teses-e-dissertacoes-capes>
- Brasil, (1996). *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional*. Nº 9.394 de dezembro. Recuperado de: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>
- Brasil. (2000). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB 11/2000*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a Educação de Jovens e Adultos.
- Brasil. (2000). *RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO*. Recuperado de: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao_CNE_CEB_01_2000.pdf acesso em agosto/18
- Brasil. (2007). 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.

- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4 ed.) New York: Oxford University Press.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Banco de teses e dissertações*. <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/portal-dominio-publico-teses-e-dissertacoes-capes>
- Cardoso, T. M. L. (2007). *Interação verbal em aulas de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 a 2002*. Tese. Universidade de Aveiro. Portugal.
- Carrano, Paulo. (2013) *Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades*. In Moreira, A. F. & Candau, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2nd ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Crouch, c. (2000). *Coping with Post-Democracy*. Cambridge: Fabian Society
- Crouch, C. (2004). *Post-Democracy*. Oxford, United Kingdom: [Polity Press](http://www.politypress.com/).
- Di Pierro, M. C. (2010). A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, 31(112), 939-959. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>
- Fernandes, Marta Quadros. (2011). *O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e o PROEJA: O caso do Campus de Vitória da Conquista*. Recuperado de: <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/portal-dominio-publico-teses-e-dissertacoes-capes>
- Finfgeld, D.L. (2003). *Metasynthesis: O estado da arte - até agora*. *Pesquisa Qualitativa da Saúde*, 13: 893 - 904 .[Crossref] , [PubMed] , [Web of Science ®],[Google Scholar]
- Flores, Tânia M.D. (2016). *Política Pública PROEJA no IFBA Campus S. Amaro (BA): (Des)caminhos e consequências*. Recuperado de: <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/portal-dominio-publico-teses-e-dissertacoes-capes>
- Frigotto, Gaudêncio. (2002) *Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil/militar à ditadura do capital*. In *Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes.
- Healey, P. (2006). *Relational complexity and the imaginative power of strategic spatial planning*. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n3p1033-1048>.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. <http://www.ibge.gov.br>
- Lima, Jacilene Fiúza de. (2010). *O PROEJA, seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão em um dos cursos do Programa*. Recuperado de: <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/portal-dominio-publico-teses-e-dissertacoes-capes>

- Lopes, A. L. M.; Fracolli, L. A. (2008). *Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem*. Texto, Contexto, Enfermagem. Florianópolis, out-dez, p. 771-778. Minnesota Press.
- Oliveira, Grace Itana Cruz de. (2015). *Pedagogia da alternância: a permanência e o desmembramento escolar no curso técnico em agropecuária, PROEJA, IF BAIANO campus Santa Inês*. Recuperado de: <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/portal-dominio-publico-teses-e-dissertacoes-capes>
- Oliveira, Maria da C. da V. P. de. (2014). *O curso Técnico em Saneamento /PROEJA, no IFBA, campus de Salvador: um estudo de caso*. Recuperado de: <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/portal-dominio-publico-teses-e-dissertacoes-capes>
- Pinto, Cândida Martins. (2013) Metanálise Qualitativa Como Abordagem Metodológica para Pesquisas em Letras. *Atos de Pesquisa em Educação* 8(3) 1033-1048, set./dez. 2013 DOI. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n3p1033-1048>
- Rancière, J. (1999). *Disagreement: politics and philosophy* (Rose, tran). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (2014). *O ódio à democracia*. (1ª ed.) Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo.
- Ribeiro, M. (2006). Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educação & Sociedade*, 27(94), 155-178. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100008>
- Santos, B. de S.. *Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos*.
- Saravia, E.; Ferrarezi, E. (orgs.). (2006). **Políticas públicas**. V I. Brasília: ENAP.
- Silva, S G. P. da. (2017). *O Lugar do PROEJA no IFBA campus Santo Amaro: uma análise a partir da percepção docente*. Recuperado de: <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/portal-dominio-publico-teses-e-dissertacoes-capes>
- Vitorette, Jacqueline M. B. (2014). *A não consolidação do PROEJA como política Pública de Estado*. Recuperado de: <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/portal-dominio-publico-teses-e-dissertacoes-capes>
- Zimmer, L. (2004). *Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts*. J. Adv. Nurs. Fev; p. 311-318. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16441536> acesso: 02/06/18.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Flores, T. M. D. (2020). Política pública educativa Proeja: entre o plano dos discursos e o plano da ação no contexto do neoliberalismo. 36(6), 1-20

SOBRE OS AUTORES

T. M. D. FLORES

Docente de Língua Portuguesa, Literatura e Redação do IFBA - Campus Santo Amaro; Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas; Mestre em educação, pela Universidade Federal de Sergipe-UFS- doutoranda em Educação pela Universidade de Aveiro-Portugal.

E-mail: taniaflores@ifba.edu.br

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7580-6234>

Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas *Ad Hoc*: Mylenna Cacho e Antonio Uchoa



CAPÍTULO IV: Disruptura e Atrofia no Proeja: disputa entre distintos projetos de sociedade

Flores, T. M. D. & Fonseca, D. M. R. (2022).

EXITUS, (12), 1-23.



DISRUPTURA E ATROFIA NO PROEJA: disputa entre distintos projetos de sociedade

*Tânia Maria Dantas Flores*¹

*Dora Maria Ramos Fonseca*²

RESUMO

O presente artigo apresenta uma metanálise qualitativa da política pública brasileira 'Programa de Integração da Educação Básica à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA', no estado da Bahia - Brasil, cujo objetivo fulcral é combater a exclusão socioeducativa de jovens e adultos que foram excluídos do direito à educação formal em idade estabelecida por lei, com vistas à elevação da escolaridade integrada a uma qualificação profissional para combater, também, a exclusão no mundo do trabalho a fim de que esse coletivo tenha condições de produzir sua própria existência e exercer conscientemente sua cidadania. Para o presente artigo, elegeu-se, a categoria de análise 'permanência' dos estudantes nos cursos ofertados. Para apreender a realidade em sua complexa inteireza, usaram-se as lentes do conceito da pós-democracia para desnudar o que não é aparente, mas que está subjacente a determinadas medidas e ações do governo, que se colocam na contramão dos pressupostos do Proeja, o que concorre para sua atrofia e ruptura. Assim, de acordo com os dados sobre a (im) permanência dos estudantes, é coerente afirmar que o sistema adota mecanismos que reinventam a exclusão por meio de decisões, ações e estratégias que, sob o pretexto de mais oportunidades para os vulneráveis, mantém os coletivos da parte que não é reconhecida como parte, na condição de sujeitos políticos secundários, o que se traduz numa injustiça no Estado Democrático de Direito.

Palavras-chave: Proeja. Pós-democracia. Permanência. Exclusão. Utopia.

¹ Doutoranda do Programa Doutoral em Educação e Psicologia – Universidade de Aveiro (UA) – Portugal; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER); Licenciada em Letras Vernáculas e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); professora do Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA; membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Filosofia e Ciências Humanas (GIP-FCH). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7580-6234>. Email: taniaflores@ua.pt

² Prof^a orientadora Dora Maria Ramos Fonseca, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro (UA, Portugal) e pós-doutora em Administração Educacional pela mesma universidade. É docente, com a categoria de Professor-Auxiliar, no Departamento de Educação e Psicologia e investigadora do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro (UA, Portugal). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4408-9716>. Email: dorafonseca@ua.pt



DISRUPTION AND ATROPHY IN THE PROEJA PROJECT: dispute between different projects of society

ABSTRACT

The present article presents a qualitative metanalysis of the Brazilian public policy 'Program for the Integration of Basic Education to Professional Education in the form of Youth and Adult Education' - PROEJA¹, in the state of Bahia - Brazil, whose pivotal goal is to fight the socio-educational exclusion of youth and adults which were excluded from the right to formal education within the age established by law, with views to the elevation of the integrated schooling to a professional qualification to also fight the exclusion from the labor market in order for this collective to obtain conditions to produce its own existence and therefore can consciously exercise their own citizenship. For the present article, it was chosen as the analysis category the students 'permanency' in the offered courses. The results revealed in the scientific investigations that make up the empirical corpus of this present work imposed the necessity of a broader analysis about EJA's reality, of other programs adopted by MEC and by SETEC in order to perceive the relationship between linked normative discourses and what really takes effect in the action plan, in order to understand what is behind of the elevated indexes of impermanency. To apprehend the reality in its complex wholeness, and to lay bare what is not apparent, the lenses of the concept of post-democracy were employed, however it is underlying to certain measures and action of the government which goes against the grain in regards to PROEJA's assumptions which contribute to its atrophy and disruption. According to the data about the students (im) permanency, it is therefore coherent to say that the system adopts mechanisms that reivent the exclusion by means of decisions, actions and strategies which, under the pretext of bringing more opportunities to the vulnerable, maintains the collectives of the part that is not acknowledged as part, in the condition of secondary political subjects, which translates into injustice in the democratic rule of law.

Keywords: Proeja. Post-democracy. Permanency. Exclusion. Utopia.

DISRUPCIÓN Y ATROFIA EN LA PROEJA: disputa entre distintos proyectos de sociedad

RESUMEN

Este artículo presenta un metanálisis cualitativo de la política pública brasileña 'Programa de Integración de la Educación Básica a la Educación Profesional en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos - PROEJA', en el estado de Bahía - Brasil, cuyo principal objetivo es combatir la exclusión socioeducativa de jóvenes y adultos que fueron excluidos del derecho a la educación formal a la edad establecida por la ley, con miras a elevar la escolarización integrada a una cualificación profesional para combatir también la exclusión en el mundo del trabajo para que este colectivo es capaz de producir su propia existencia y ejercer conscientemente su ciudadanía. Para el presente artículo se eligió la categoría de análisis 'permanencia' de los estudiantes en los cursos ofrecidos. Para aprehender la realidad en su conjunto complejo, se utilizó el lente del concepto de posdemocracia para poner al descubierto lo que no es aparente, pero que subyace en ciertas medidas y acciones gubernamentales, contrarias a los



presupuestos de Proeja, lo que contribuye a su atrofia y ruptura. Así, según los datos sobre la (i) permanencia de los estudiantes, es coherente decir que el sistema adopta mecanismos que reinventan la exclusión a través de decisiones, acciones y estrategias que, bajo el pretexto de más oportunidades para los vulnerables, mantiene los colectivos de la parte que no se reconoce como parte, en la condición de sujetos políticos secundarios, lo que se traduce en injusticia en el Estado Democrático de Derecho.

Palabras clave: Proeja. Posdemocracia. Permanencia. Exclusión. Utopía.

1 APRESENTAÇÃO

O tema aqui abordado é um recorte de uma pesquisa realizada no Programa Doutoral do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade de Aveiro - Portugal - que consiste numa metanálise da Política Pública Proeja - Programa de integração da educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.

Criada inicialmente em 2005, através do Decreto no 5.478/05, a política era voltada para os estudantes com distorção série-idade que ainda não haviam concluído o terceiro ciclo da Educação básica. Porém, no ano seguinte, foi substituído pelo Decreto no 5.840 de 13 de julho de 2006, com vistas a incluir, também, estudantes na mesma situação que não concluíram o segundo ciclo.

O coletivo contemplado pela política compõe a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos - EJA - reconhecida pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, que engloba os brasileiros acima de 18 anos que não concluíram os ciclos da educação básica, seja por exclusão da escola, como o não-acesso, ou de exclusão na escola, como a evasão, reprovação e a repetência de crianças e jovens das camadas populares, conforme conceitua Ferraro (1999).

O grande objetivo da política é combater a exclusão por meio da elevação da escolaridade, integrada a uma qualificação profissional para combater, também, a exclusão no mundo do trabalho a fim de que esse coletivo tenha condições de produzir sua própria existência e exercer conscientemente sua cidadania.

O presente artigo apresenta uma metanálise qualitativa sobre os impactes e resultados dessa política, estabelecendo relações entre os resultados detectados nas investigações científicas que compõem o *corpus* empírico deste trabalho (anexo I) com ações e decisões políticas contraditórias que se colocam na contramão dos pressupostos que fundamentam o Proeja, na tentativa de compreender os fenômenos a partir



da correlação de forças entre distintos projetos de sociedade no atual contexto de enfraquecimento da democracia, que alguns autores (Ranciére (1999), Casara (2018), Stavaskaki (2016)), dentre outros, denominam de pós-democracia, em que os interesses econômicos e as demandas do mercado se sobrepõem aos interesses e direitos sociais, designadamente, aqui, ao direito fundamental à educação e à participação política e social.

A análise realizada neste artigo limita-se à categoria *permanência* dos estudantes nos cursos ofertados pelo Proeja. Em artigo publicado em 2020, analisou-se a categoria *acesso* e consideraram-se também *fatores limitantes* e as *condições de implementação*, importante etapa de qualquer política, especialmente educativa e de caráter inclusivo e emancipatório.

Os dados qualitativos e quantitativos corroboram a tese de que, se o acesso já se configura como uma 'catraca' social para os excluídos e indesejáveis (CASARA, 2018), a permanência é um desafio ainda mais tenso. Por isso, fez-se necessário investigar a realidade na sua complexa inteireza a fim de compreender não somente os dados, mas, principalmente, o que de fato traduzem.

Assim, por um lado, tem-se a política pública Proeja, que se propõe a possibilitar uma formação humana integral aos sujeitos da EJA, excluídos do direito à educação e vítimas de uma sociedade desigual; por outro, medidas e ações de contenção social, como o PRONATEC e o MédioTec, cursos de curta duração, sem elevação de escolaridade, técnicos e com bolsa-formação para assegurar a permanência dos estudantes, enquanto, simultaneamente, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC- e o Ministério da Educação - MEC - extinguiram o programa de Assistência Estudantil específica para o Proeja. Além disso, em 2017, foi aprovada uma Reforma da Educação e uma Base Comum Curricular (BNCC) que não incluem a modalidade EJA. Essas ações e medidas trazem consigo um discurso pós-democrático de inclusão cujo resultado previsto, e possivelmente desejado, seja justamente uma nova exclusão de um sistema que não deseja a emancipação cultural, social, política e econômica dos vulneráveis.

Nesse bojo, a educação inclusiva pode se configurar numa nova exclusão sob a égide da promessa de inclusão. O esclarecimento pelo conhecimento pode ser entendido como uma ameaça às elites, ao mercado e à classe política, visto que a igualdade não é um pressuposto e nem mesmo um objetivo do sistema político com contornos pós-democráticos.



2 METODOLOGIA

O presente artigo, bem como a investigação que lhe deu origem, insere-se no paradigma interpretativo, de natureza predominantemente qualitativa (COUTINHO, 2016; BOGDAN & BIKLEN, 1994; BRYMAN, 2012). Adotou-se a metodologia da metanálise qualitativa a fim de compreender o objeto de estudo em sua complexidade.

Em 1976, Gene Glass cunhou o termo metanálise para fazer referência a uma combinação estatística de resultados de estudos independentes, de natureza quantitativa, adotada prioritariamente na área das ciências exatas. Entretanto, Cardoso (2007) destaca a evolução da metanálise de uma perspectiva homogeneamente quantitativa a uma perspectiva qualitativa. O autor destaca que aliar dados qualitativos na utilização da metanálise permite alcançar uma síntese interpretativa dos dados, ainda que alguns estudos apresentem técnicas quantitativas.

Pinto (2013) também detalha a evolução histórica da metanálise e destaca sua aplicação nas ciências humanas. Também Zimmer (2006) adota o termo metassíntese como equivalente a meta-pesquisa ou metanálise qualitativa e análise agregadora.

Assim, para construir o corpus empírico, realizou-se uma pesquisa em fonte primária - banco de teses e dissertações da CAPES - sobre investigações defendidas no período entre 2009 a 2017. Foram catalogados 21 estudos cujo contexto de pesquisa foi o estado da Bahia. Refinou-se a pesquisa através da nuvem de palavras utilizadas como critérios de inclusão: Política pública, PROEJA, EJA, educação profissional/educação, excusão/inclusão, formação-docente, de professores, integrada- mundo do trabalho, práticas docentes, desigualdades/diferenças, diversidade, acesso/permanência/conclusão, avaliação, ensino médio integrado. Ao final, restaram 11 estudos (Cf. Anexo 1).

Ao analisar os dados coletados, percebeu-se que seria necessária uma análise mais ampla acerca da realidade da EJA e outros programas adotados pelo MEC e pela SETEC a fim de compreender a realidade por trás dos números, os meandros dos discursos normativos vinculados e o que realmente se efetiva no plano da ação. Para tanto, usaram-se as lentes do conceito da pós-democracia para desnudar o que não é aparente, mas que está subjacente às medidas e ações do governo, e os reveses que elas provocam na política pública Proeja.



3 DEMOCRACIA NO PLANO DOS DISCURSOS vs. PÓS-DEMOCRACIA NO PLANO DA AÇÃO: impactes para o PROEJA

Fala-se muito, atualmente, em escola democrática, escola para a democracia. Mas o próprio conceito de democracia, desassociado da emancipação, por vezes, aparece um tanto equivocado. Segundo a corrente da racionalidade comunicativa, derivada do conceito do filósofo Habermas “situação de fala ideal”, ou, como chamada por outros, “abordagem colaborativa”, supõe-se que “quanto mais forte o papel dos grupos desfavorecidos nas decisões políticas, mais redistributivos serão seus resultados. Assim, ampla participação e deliberação deve produzir resultados mais justos” (FAINSTEIN, 2014, p.7).

Este é o fundamento da democracia deliberativa, segundo a qual as opiniões das pessoas são forjadas pela interação com o outro, em que cada parte deve ter voz e nenhuma hierarquia deve ser privilegiada, seja baseada em poder ou em conhecimento técnico. Deste modo, em espaços participativos onde haja democracia deliberativa, a busca é pelo consenso (FORESTER, 1993; FAINSTEIN, 2014; HEALEY, 2006a).

Entretanto, alguns autores (YOUNG, 2000; MOOFEE, 2005; PURCELL, 2013; ZUCKER, 2001) trazem à tona questões como: conflitos de interesses insolúveis; inevitabilidade das distorções de fala e criticam o fracasso desse modelo em lidar com a hierarquia e o poder político nas circunstâncias existentes, isso porque, segundo Fainstein (2014), situações iniciais de desigualdade causam qualquer resultado consensual que reflete os interesses dos que estão no poder, principalmente pelos riscos de cooptação, coação ou manipulação.

Esses conflitos e seus utópicos consensos, de acordo com Rancière (1999), apresentam características da pós-democracia, termo cunhado pelo próprio autor, que assim a define: “uma distribuição específica do sensível que sintetiza formas de rejeição (recusa) sob a bandeira do consenso” (RANCIÈRE, 1999, p. 27).

Stavrakakis (2016) retoma o conceito para referir-se à superficialidade dos mecanismos democráticos em que a participação popular é tolhida, e a centralidade do mercado se sobrepõe aos interesses da sociedade. Ainda segundo o autor, nesse processo, “a política se apropria do Estado e toma a forma de um estatismo a favor da mercantilização”, ou seja, todo o aparato estatal é colocado a serviço do mercado. Na pós-democracia, na perspectiva de Casara (2018) “o significante ‘democracia’ não desaparece,



mas perde conteúdo. A democracia persiste como uma farsa, uma desculpa que justifica o arbítrio. Em nome da 'democracia', rompe-se com os princípios democráticos" (CASARA, 2018, p.31).

A necessidade de os governos assegurarem o sucesso da economia de mercado impacta tão fortemente na população que enfraquece o próprio vínculo social. No Brasil, seus efeitos podem ser observados em vários setores, especialmente no que tange às políticas educativas, notadamente no que se refere ao direito fundamental à educação pública, gratuita e de qualidade, para todos os cidadãos, conforme estabelecido na Constituição brasileira, Capítulo III, artigo 205:

"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

A educação brasileira sofre negligências desde 1759, quando o Marquês de Pombal fechou as escolas jesuítas. Apesar de tantas tentativas ao longo do tempo para regular a situação, o elitismo educacional gerou e gera, até os dias de hoje, elevados índices de analfabetismo, exclusão e desigualdades de toda ordem: educacional, política, econômica e social, não obstante o maior instrumento legal do país.

Segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - em 2016, 73,5% da população brasileira, com idade superior a 25 anos, não concluiu o ensino médio, último ciclo da educação básica, que corresponde ao ensino secundário em Portugal. Em tese, conforme a Constituição Federal e a própria LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação), afirmam, todos os ciclos da educação básica são obrigatórios para todos, e o último constitui-se como pré-requisito para o acesso ao ensino superior.

Em função das profundas desigualdades no acesso à educação, expressas pelo dado acima citado, a EJA engloba os jovens e adultos com idade superior a 18 anos, que não concluíram os ciclos da educação básica, a qual foi reconhecida como modalidade de ensino através da LDB 9394/96. Em 2005, o governo criou a política pública PROEJA com o objetivo fulcral de assegurar a formação humana integral aos jovens e adultos aos quais essa formação foi negada, integrada a um dos cursos técnicos definidos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) com vistas, também, à



qualificação profissional desse coletivo. Vale destacar aqui o que afirma Parente (2021) sobre análise de políticas públicas:

Quando nos aproximamos, então, de determinada política pública, podemos analisá-la a partir de diferentes prismas. Podemos fazer uma leitura de seus elementos prescritivos, de seus documentos normativos e de suas diretrizes. Com isso, é possível identificar os objetivos expressos de certa política, seus vínculos teórico-conceituais, entre outros elementos.

Mas é preciso estar ciente de que tais objetivos expressos dificilmente permanecerão tal qual foram concebidos, já que a racionalidade da política é limitada e é ingênuo pensarmos que a política é implementada tal qual foi formulada (p. 5).

No caso do Proeja, no que concerne à formulação da política, a integração da Educação Básica com a Educação Profissional deixa patente a preocupação com a formação integral do educando, oportunizando-lhe a elevação da escolaridade, através do direito de acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, do qual foi excluído, como condição de produzir sua própria existência por meio de uma qualificação profissional que lhe possibilite inserir-se e atuar no mundo do trabalho.

Assim, o Proeja é, por um lado, “[...] fruto de uma demanda de luta histórica e social da elevação da escolaridade dos trabalhadores” (VITORIA; NOGUEIRA, 2016, p. 109); por outro, “[...] a formação do trabalhador no Proeja é, ao mesmo tempo, um ato político e uma ação formativa” (AMORIM, 2016, p. 113).

O documento-base da política adota uma concepção de educação profissional voltada para a formação integral do sujeito, a fim de possibilitar-lhe atuação consciente, crítica e ética na sociedade, com compreensão sobre o mundo do trabalho sem, contudo, ficar voltado somente para este.

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

No plano dos discursos, parte-se do princípio de uma educação fundada na perspectiva do modelo omnilateral. Conforme o pensamento



marxista, esse modelo de educação possibilita ao indivíduo revolucionar seus posicionamentos e pensamentos diante do sistema neoliberal, podendo, através da formação do pensamento crítico, superar as desigualdades inerentes à sociedade atual. Cabe à educação preparar os estudantes para promoverem a revolução, visto que é inconcebível pensar a revolução sem uma educação crítica e emancipatória.

Nas palavras de Bordin (2010):

O primeiro passo para garantir uma mudança social e evitar o retorno ao momento histórico anterior é fazer com que todo o povo esteja bem preparado intelectualmente, com uma cultura por ele formada, seja consciente dos percalços que virão e tenha sabedoria e entendimento para posicionar-se na nova maneira de conceber o mundo (BORDIN, 2010, p.125).

É justamente nessa direção que, no plano dos discursos, os princípios e finalidades do Proeja apontam. Os cursos do Proeja - profissionalizantes integrados ao Ensino Médio - possuem currículo estruturado a partir da concepção de formação profissional, ética e crítica dos estudantes, por isso, são de longa duração, carga horária de 1.200 horas para as unidades curriculares do ensino médio, mais 1.200 horas para as do eixo técnico, duração de 03 anos, aproximadamente. Entretanto, o egresso necessita realizar um estágio profissional supervisionado de 300 horas a fim de integralizar e efetivamente concluir o curso, após o que poderá obter o registro junto aos Conselhos e órgãos competentes que os autorizam a exercer a profissão.

O Proeja sustenta-se no fundamento da formação humana integral aos coletivos aos quais essa formação foi negada, não apenas uma formação técnica para atender a demanda do mercado, pois, como afirma Bauman (2013, p. 22), "Se queres colher em um ano, deves plantar cereais. Se queres colher em uma década, deves plantar árvores, mas se queres colher a vida inteira, deves educar e capacitar o ser humano. "

No Brasil, há décadas, difundimos a expressão "educação integral" justamente para reforçar a intencionalidade de que o ato educativo contemple a integralidade dos elementos da formação humana. A necessidade de adjetivação ganha ainda mais força quando identificamos práticas educativas que tendem a esquecer certos aspectos da formação humana (PARENTE, 2021, p.3).



A educação influencia a vida na sociedade. Daí decorre a relevância de ações e práticas conscientes que funcionem como escopo para a transformação do sujeito, a qual, segundo Freire (2000), pode ser operada no âmbito da escola através do educar para a "re-escrita" do mundo e da sociedade.

Contraditoriamente, no plano da ação, a pretensa preocupação com a formação integral do educando e a concepção de educação fundada na perspectiva do modelo omnilateral, tão consistente no plano dos discursos, ainda não foram transpostas para o plano da ação. Vale lembrar aqui o que nos diz Stavraskaki (2016):

Sabemos, por Maquiavel, que uma dificuldade aqui tem a ver com o desejo: em oposição ao desejo dos ricos e poderosos, que é um desejo de 'mais e mais', o desejo do povo, dos marginalizados e oprimidos é um desejo definido negativamente (STAVRASKAKI, 2016, p. 2).

Assim, na contramão dos pressupostos norteadores dessa política, paralelamente, decisões governamentais ideologicamente opostas causaram tensões que enfraqueceram o PROEJA e comprometem tanto a procura pelos cursos como a permanência dos estudantes, o que causa, não por acaso, como consequência, o esvaziamento da política, fruto de histórica luta dos movimentos sociais, educadores, estudiosos e sociedade, bem ao estilo pós-democrático de acomodar conflitos através da utópica ilusão de consensos com o objetivo de calar o espaço político.

4 Decisões e ações políticas: exclusão subjacente à utopia da inclusão

Algumas decisões e ações políticas, sob o pretexto de democratizar e descentralizar as ofertas de cursos de educação profissional e tecnológica no país, com a justificativa de estimular a empregabilidade das camadas mais vulneráveis da população, especialmente das pessoas com baixa escolaridade, mostram-se fundamentadas numa visão bastante reducionista acerca do papel da educação, visto que apresentam cariz de contenção social, tecnicista e voltadas para formação de mão-de-obra a fim de atender a demanda do mercado. O conceito de formação do sujeito difere completamente do que preconizam a própria Constituição Federal, a LDB, o Plano Nacional de Educação - PNE - e o documento-base da política pública Proeja.



Em 2011, por meio da Lei nº 12.513, o governo decidiu criar o PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego; mais recentemente, em 2017, criou também o MédioTec e promoveu a reforma do ensino médio (lei n. 13.415/2017), além da adoção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os dois programas, por serem aligeirados, não visarem a elevação do nível de escolaridade e nem a formação integral dos indivíduos, sujeitam os excluídos a uma formação profissional vinculada exclusivamente às demandas do mercado de trabalho, o que podemos seguramente denominar de (en) formação dos sujeitos segundo as formas de produtividade econômica que legitimam e retroalimentam o Estado capitalista.

O PRONATEC configurou-se como investimento em cursos rápidos de qualificação profissional, com carga horária mínima de 160 horas presenciais, destinados à população em vulnerabilidade socioeconômica, geralmente beneficiários de programas de transferência de renda do governo federal.

A maioria das instituições educativas que cedem espaço físico para as aulas, especialmente as municipais e estaduais, sequer possuem laboratórios, infraestrutura, equipamentos, ferramentas ou outros recursos necessários à formação técnica prometida. Mesmo outras instituições, com laboratórios, oferecem cursos em áreas para as quais nem sempre possuem infraestrutura.

Nessas condições, pode o egresso estar qualificado para o mercado sem executar, experienciar atividades práticas ou mesmo ter contato direto com os equipamentos e materiais, se não através de apostilas elaboradas pelo próprio professor-monitor? Como ele compreenderá a 'técnica' do fazer técnico apenas a partir de aulas expositivas e apostilas? Mesmo a (en) formação do sujeito, neste *modus operandi*, revela-se, naturalmente insuficiente e distante do conceito de 'qualificação'.

O MédioTec, embora adote a carga horária mínima de 800 horas para seus cursos de qualificação profissional, estabelece que alguns cursos se deem na modalidade Ead, com atividades virtuais e encontros presenciais e se dá concomitantemente ao ensino médio, na mesma escola, ou não, em que o estudante cursa o MédioTec, conforme consta no site oficial.

No caso em que as instituições ofertantes de formação técnica estejam localizadas em endereço diferente da escola onde o aluno cursa o ensino médio, será oferecido um auxílio-estudantil para custear despesas de transporte e alimentação. Vale observar que alguns dos cursos são oferecidos na modalidade Ensino a Distância (EaD) (BRASIL, 2017).



Essa modalidade possibilita que as turmas sejam compostas pelo dobro de estudantes atendidos pelo PRONATEC ou pelo Proeja. Em caso de cursos presenciais, até 20% das aulas podem ser na modalidade Ead. Prevalece, desse modo, o princípio da economicidade em detrimento da qualidade. A elevação da carga horária pode não se traduzir numa melhor formação ou mais conhecimentos para os estudantes.

Levando-se em consideração o cansaço natural e a sobrecarga do estudante que, num turno, cursa o ensino médio regular; noutro, o MedioTec, ou seja, as unidades curriculares do eixo técnico, na modalidade Ead ou presencial e, ainda, noutro, realizar as leituras e atividades extraclasse de ambos, pode-se deduzir que o desempenho poderá ficar comprometido. No caso de cursos Ead, a carência de aulas práticas em laboratórios bem equipados põe em dúvida a qualidade da formação técnica.

Não se pode, porém, negar que o programa apresenta aspectos positivos, entretanto, é inegável também que, para o Proeja, há a exigência de que a formação técnica tenha uma carga horária mínima de 1.200 horas, enquanto para o MedioTec apenas 800. Para ambos, há a possibilidade de 20% do total ser ministrado na modalidade Ead.

Uma estratégia que chama bastante atenção e que corrobora a tese de que essas decisões políticas causam atrofia e disruptura do Proeja é a política de permanência dos estudantes. Em 2008, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC - e o Ministério da Educação - MEC - criaram uma política específica para o Proeja com a distribuição de bolsas-auxílio no valor de R\$ 100,00 (equivalente a 24,1% do salário mínimo vigente à época e sem reajuste até sua extinção) para todos os matriculados com frequência ativa. Essa foi uma ação que compreende a educação de adultos de forma mais ampla e criticamente orientada à educação como direito igualitário de todos (BARROS; BIASIN, 2019), visto que o coletivo alvo da política se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

No entanto, no início de 2011, sob a alegação de que as matrículas quase triplicaram - o que deveria ser positivo - a bolsa-auxílio foi extinta, e os estudantes do Proeja passaram a participar da livre concorrência por bolsas com os alunos regulares dos Institutos Federais e demais instituições parceiras. Estranhamente, no mesmo ano, os mesmos órgãos destinaram aos estudantes do PRONATEC bolsas-formação no valor de R\$ 200,00 (100% a mais); com reajustes nos anos seguintes, chegou a R\$ 220,00 (120% a mais do valor do Proeja) para todos os alunos matriculados e com frequência ativa,



além da garantia de material didático, uniforme, transporte e lanche todos os dias. Ao coletivo do Proeja fornece-se apenas o uniforme.

Quanto à assistência estudantil para o MedioTec, segundo portal oficial do MEC, na aba “perguntas frequentes”, consta:

13 - Quem tem direito à assistência estudantil?

Todos os alunos matriculados nos cursos do Mediotec.

14 - Para que se destina a assistência estudantil?

A assistência estudantil deve subsidiar os custos com transporte e alimentação, durante o período de permanência na escola, de todos os alunos de cursos do Mediotec.

15 - Como é paga a assistência estudantil?

A assistência estudantil pode ser fornecida por meio dos serviços de transporte e alimentação ao aluno, ou por meio de pagamento de bolsa, com valor mínimo de R\$ 2,00 por hora/aula cursada.

16 - Quais materiais a instituição de ensino deve disponibilizar ao aluno?

A instituição deverá fornecer materiais didáticos, escolares – gerais e específicos – e uniformes, quando adotados pela instituição. Também é de sua responsabilidade o fornecimento de materiais pertinentes aos estágios.

Para estudantes em situação de vulnerabilidade e que não tiveram acesso ao sistema educativo ou dele foram excluídos, por razões diversas, os cursos mais rápidos e com condições mais favoráveis para a permanência são bem mais atrativos, especialmente porque a bolsa-formação é um significativo reforço para o orçamento familiar, principalmente para jovens e adultos trabalhadores, donas de casa, pais de família em situação de desemprego, mães solo etc.

Assim, ao fim e ao cabo, verifica-se, nesse contexto, aquilo que Stavraskaki (2016) denomina de a velha estratégia colonialista de “dividir para reinar”, ou seja, uma forma de manter o status quo, porém, criando situações que deem às pessoas a ilusão de inclusão pelas oportunidades democraticamente criadas. Interessa ao projeto de sociedade dos sistemas pós-democráticos negar aos mais pobres a possibilidade de autonomia intelectual, ascensão social e econômica, porque tudo isso leva à participação política, a reivindicações por direitos e questionamentos, o que representa séria ameaça à ordem social estabelecida, à elite e aos que exercem o poder. Nesse jogo, na relação entre oprimidos e opressores, o opressor suprime o diálogo e o substitui pela imposição.

Além dessas decisões, duas outras ações políticas também trazem impactos disruptivos para o Proeja pelo ‘apagamento’ da modalidade. A lei 13.415/2017, que reformula o ensino médio brasileiro, não apresenta diretrizes para a modalidade EJA nem a ela se refere diretamente, antes, reafirma a marginalização dos jovens e adultos trabalhadores que foram excluídos do direito de acesso ou de conclusão da educação básica em idade dita



regular e, por isso, são alijados de outros direitos como trabalho digno, participação social e política.

Do mesmo modo, a EJA não é contemplada com uma proposta norteadora dos currículos para o Ensino Fundamental e Médio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017. Ao não tratar especificamente dessa modalidade de ensino, fica evidente que, subjacente ao discurso político-normativo, existe o propósito de manter a EJA à mercê de uma educação que não foi pensada para ela, visto que nem tangencia as peculiaridades de sua realidade, o que estimula a evasão, o abandono e a reprovação.

Os dados que serão apresentados adiante refletem o período compreendido entre 2006 a 2017. Portanto, essas duas ações e o MedioTec apresentarão reflexos doravante. Eles são abordados aqui para ilustrar como as estratégias adotadas pelo sistema para escamotear os valores pós-democráticos, democraticamente, se reinventam todo o tempo. Assim, relativamente ao recorte temporal da presente pesquisa, é importante estabelecer relações entre o paradoxo que é o PRONATEC, o corte das bolsas de auxílio e outros tipos de assistência estudantil para todo o coletivo do Proeja, e os índices de insucesso da política, consequências de uma lógica política que reproduz a exclusão 'através da escola'.

5 DISTINTOS PROJETOS DE SOCIEDADE E A (IM) PERMANÊNCIA NO PROEJA: atrofia e disruptura

Desde a sua implementação, as tensões e fatores limitantes permeiam o Proeja. Esses aspectos, bem como os dados acerca da categoria "acesso", foram analisados em artigo intitulado *Política pública educativa Proeja: entre o plano dos discursos e o plano da ação no contexto do neoliberalismo*. Os percentuais relativos ao perfil dos estudantes que acessam os cursos do Proeja já são indicativos das tensões entre a inclusão anunciada no plano dos discursos e a realidade no plano da ação.

A média ponderada do acesso do público da EJA nos cursos PROEJA no Estado da Bahia é de 37,08% contra 60,94% de estudantes que já concluíram a Educação Básica; 0,33% com ensino superior incompleto e 1,66% com ensino superior completo. Esses dados trazem consigo todo um discurso de exclusão e manutenção das desigualdades travestido de promessa de inclusão (FLORES, 2020, p. 14).



Se, já no acesso, o coletivo da EJA, público alvo da política, é minoria, tanto mais difícil é a permanência para a conclusão. Embora a maioria dos estudantes matriculados já tenha concluído o ensino médio, os dados coletados e metanalisados retratam uma outra etapa da exclusão.

Abaixo são apresentadas duas tabelas distintas. Isso se deve ao fato de cinco das dez investigações apresentarem dados discursivos, a partir de conceitos como “alta (s) /altos taxas/índices de abandono, evasão e reprovação”, dos quais, dois ilustram com exemplo. Os outros cinco já apresentam dados quantitativos, percentuais. Assim, metodologicamente, considerou-se importante apresentá-los em tabelas distintas.

Entende-se como ‘abandono’ a situação em que o estudante efetua a matrícula, frequenta curto período e não retorna; evasão, quando se matricula, frequenta, participa de avaliações em uma ou duas unidades, mas não retorna e não conclui o semestre/curso; e a reprovação, quando o estudante não alcança desempenho suficiente. O somatório desses dados compõe a categoria analisada neste trabalho, a permanência.

TABELA 01: Indicativos de abandono/evasão/reprovação no Proeja

Estudo	Período	Dados discursivos
E02-2011	2007-2011	Alta taxa de evasão e reprovação*
E03-2011	2006-2011	Altas taxas de evasão**
E05-2014	2012- 2013	Alto índice de evasão - perspectiva docente
E06-2015	2005-2010	Altos índices de evasão - ênfase primeiras turmas
E10-2017	2010-2017	Altos índices de evasão- perspectiva docente
* Até 2011, somente 8, de uma turma de 30 estudantes, concluíram o curso		
** 1ª turma 2006: somente 2 dos 24 matriculados concluíram até 2009.		

Fonte: corpus empírico - elaboração: as autoras (2022)

A análise desses dados discursivo-conceituais, associados aos exemplos citados, permite concluir que a taxa de permanência, nesse caso, deve ser inferior a 50%, tendo por base a menor taxa da tabela abaixo, para



não generalizar demais. Vale lembrar que a maioria dos pesquisadores utiliza o termo evasão para designar, também, abandono e reprovação.

TABELA 02: (im) permanência no Proeja

Estudo	Período	Dados quantitativos		%	Permanência
		Matrículas	Abandono/evasão/ Reprovação		
E01-2010	2006-2009	264	202	76,5	23,5
E04-2012	2009-2011	131	84	64,1	35,9
E07-2014	2012-2014	26	0	0*	0*
E08-2015	2010-2014	2050	1181	57,6	42,4
E09-2016	2010-2014	218	116	53,29	46,71
TOTAL		2689	1583	58,80%	41,20%

*Experiência pontual: houve apenas 1 turma

Fonte: corpus empírico - elaboração: as autoras (2022)

Os investigadores não especificaram quantitativo de estudantes da EJA que permaneceram ou não. Os dados são gerais. Contudo, na perspectiva de que apenas 37,08% dos ingressantes pertencem a esse coletivo, faz sentido deduzir que a grande maioria encontrou problemas na permanência.

Subjacente à disparidade entre acesso e permanência - majoritariamente acesso de outros perfis que não o pretendido pela política - percebe-se o produto de um sistema político cujo discurso aponta para um projeto democrático de sociedade, enquanto a ação aponta para o exato oposto.

Os baixos índices de permanência têm certamente diversos fatores, problemas enfrentados dentro e/ou fora da escola. Contudo, com a oferta de cursos rápidos pelo PRONATEC, em decorrência da vulnerabilidade dos estudantes-trabalhadores, a bolsa-formação, transporte, alimentação e materiais escolares concorrem para o esvaziamento do Proeja e precarização da qualificação profissional.

Ressalte-se que a decisão da criação do PRONATEC se deu de forma verticalizada, as partes interessadas não foram consultadas sobre o que seria melhor para si. Identifica-se, assim, uma perspectiva coletivista em detrimento dos direitos individuais, da participação popular nas tomadas de



decisões, do respeito aos direitos fundamentais, requisitos da democracia. Na trilha das considerações de Rancière (1999; 2004), a política é produto de uma demanda pela igualdade reivindicada por aqueles que não tomam parte. Porém, as narrativas consensuais dominantes são desestruturadas pelas ações e medidas que evidenciam a desigualdade na correlação de forças e relações de poder que não se ajustam aos preceitos 'democráticos' pactuados pela própria narrativa.

Nesse sentido, Stavaskaki pontua que

Pós-democracia é a democracia sem *demos*, ou seja, o povo desaparece da cena do espaço político. Seu papel na tomada de decisões é substituído por uma aristocracia tecnocrática; e a soberania popular, pela soberania do mercado (STAVASKAKI, 2016, p. 3).

Assim, o Estado Democrático de Direito, para os excluídos e 'indesejáveis', sob a égide da inclusão, da criação de oportunidades para o *emprego* - demandas do mercado - assemelha-se a uma quimera, uma utopia, uma mera aspiração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a educação, especificamente para jovens e adultos, implica numa concepção para além da transmissão do conhecimento, do tecnicismo para o 'empreguismo', o que pressupõe subalternidade ao mercado. É necessário pensar a educação para a vida, no sentido da formação da cidadania, do conhecimento para o esclarecimento e para a autonomia.

Os que estão no poder não devem se apossar do direito de decidir autoritariamente o que é melhor para o povo, principalmente para as camadas mais carentes da sociedade, vítimas de um profundo processo de desigualdade e exclusão. O princípio da igualdade de direitos, pilar da democracia, entre desiguais, só pode ser restabelecido através do princípio da equidade nas oportunidades.

Nesse sentido, a política pública Proeja, em seus princípios e fundamentos, representa uma promessa para os excluídos. A formação



acadêmica integrada à qualificação profissional, baseada na concepção do desenvolvimento integral dos sujeitos, permite que os indivíduos se tornem seres ativos, políticos e críticos e, portanto, emancipados da opressão e da condição subalterna, o que possibilita o reequilíbrio social. Assim, a política traduz um projeto de sociedade que busca a reparação das condições que possibilitaram as desigualdades e a exclusão para que haja equidade nas relações sociais.

Todavia, outro projeto de sociedade se manifesta através, tanto do modo de execução da política, como das decisões e ações políticas ideologicamente contrárias. Se, entre 2008 e 2011, houve uma crescente procura pelos cursos - indicativo de sucesso - a extinção da bolsa-auxílio pode ser compreendida como estratégia de contenção do poder disruptivo da emancipação que se anunciava. Por outro lado, a criação do PRONATEC, sob a alegação de mais oportunidades para os vulneráveis, com política de permanência estudantil adequada, justa e atrativa assume perfil de estratégia de 'esvaziamento' do Proeja.

Para Demo (1999), o sistema não teme pobre com fome. Mas teme pobre que sabe pensar. A fome pode ser amenizada com programas aligeirados que prometem um determinado nível de inclusão profissional, através dos quais, por meio de bolsa-formação, alimenta-se o corpo e, simultaneamente, nutre-se a pobreza política para conter o que Kant denomina de *Aufklärung*, que é o esclarecimento pelo conhecimento, porque esse é o caminho para que o homem saia da sua minoridade intelectual e política, o que o filósofo traduz como a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo.

Portanto, interessa ao projeto de sociedade dos sistemas pós-democráticos criar mecanismos para que os excluídos não sejam atores conflituais, visto que os dissensos são invisibilizados pelo suposto consenso no atendimento das demandas do espaço político, normalmente através de políticas públicas, e, ao mesmo tempo, reconhecer que eles se situam à margem da igualdade de todos, para os quais os governos e sociedade devem gerar oportunidades para, supostamente, restabelecer o vínculo



social, especialmente através do emprego, o que coincidentemente, ou não, atende às demandas do mercado.

Assim, aqueles que constituem os grupos minoritários das partes que não são reconhecidas como parte, ou como sujeitos iguais, aparecem como sujeitos políticos secundários, o que se traduz numa injustiça no Estado Democrático de Direito existente.

Nesse contexto, no âmbito da política pública educativa Proeja, de acordo com os dados sobre acesso e permanência, é coerente afirmar que a exclusão é reinventada por meio de decisões, ações e estratégias que conduzem à sua atrofiação, disruptura e ao seu relativo insucesso.

A EJA e minorias pobres não são percebidas como um investimento social, antes, permanecem marginalizadas como um ônus social, um problema que o sistema não demonstra interesse em incluir, mas, apenas em manter um processo de gestão dos indesejáveis.

Referências

AMORIM, R. de F. **Formação do trabalhador no Proeja**: entre os laços e embaraços do discurso oficial aos diálogos/Proeja no Instituto Federal de Goiás. 215 f. 2016. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação (RC)) -Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

BARROS, R.; BIASIN, C. **The right of adults to education**: a comparative analysis from the Portuguese and Italian policy agenda. *Research in Comparative and International Education*, United Kingdom, 2019, v. 14, n. 4, p. 1-25.

Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1745499919881027>

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro, Zahar, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIN, J. H. **Educação reversa**. Pelotas, RGS: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

BRYMAN, A. **Social Research Methods**. (4 ed.) New York: Oxford University Press, 2012.



CAPES – **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.**

Banco de teses e dissertações, 2018. Disponível em:

<https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/portal-dominio-publico-teses-e-dissertacoes-capes>

CARDOSO, T. M. L. **Interação verbal em aulas de línguas**: metaanálise da investigação portuguesa entre 1982 a 2002. Tese. Universidade de Aveiro, Portugal, 2007.

CASARA, R. R.R. **Estado pós-democrático neo-obscurantismo e a gestão** dos indesejáveis. 4ª ed. Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 2018.

COUTINHO, C. P. Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática (2nd ed.). Coimbra: Edições Almedina, 2016.

DEMO, P. **Educação e Desenvolvimento**: mito e realidade de uma relação quase sempre fantasiosa (Campinas: Papirus), 1999b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

HEALEY, P. **Relational complexity and the imaginative power of strategic spatial planning**. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n3p1033-1048>.

HENRIQUE, A. L. S. **O PROEJA e a reforma do ensino médio** (lei n. 13.415/2017). 2018. HOLOS, Natal, ano 34, v. 3, p. 289-302, set. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7024> Acesso em: 16 jan. 2019.

IBGE- **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. 2016. PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam no máximo o ensino fundamental completo. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensinofundamental-completo.html> Acesso em: 25 mar. 2018.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. **A Base Nacional Comum Curricular**: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>

MOUFFE, C. **Hegemony, Radical Democracy, and the Political**. Edited By James Martin. 1ª edição. Routledge, 2013.

PARENTE, C. da M. D. **POLÍTICAS PÚBLICAS**: possibilidades e potencialidades da educação integral. *Revista Exitus*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020180, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2015v1n1ID1755. Disponível em:



<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1755>. Acesso em: 4 fev. 2022.

PINTO, C. M. **Metanálise Qualitativa Como Abordagem Metodológica para Pesquisas em Letras**. Atos de Pesquisa em Educação 8(3) 1033-1048, set./dez, 2013. disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n3p1033-1048>

RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia**. (1a ed.) Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

RANCIÈRE, J. “**Does democracy means something?**”, em *Dissensus: on politics and aesthetics*. London: Continuum, 2010a.

RANCIÈRE, J. “**The ethical turn of aesthetics and politics**”, em *Dissensus: on politics and aesthetics*. Londres: Continuum, 2010b.

RANCIÈRE, J. **Disagreement: politics and philosophy** (Rose, tran). Minneapolis: University of University of Minesota Press, 1999.

STAVRASKAKI, Y. **O triste espetáculo da "democracia sem demos**. Entrevista a Julia Goldenberg. Tradução: Inês Castilho. 2016. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/Ou> <https://outraspalavras.net/sem-categoria/o-triste-espetaculo-da-democracia-sem-demos/>

VITÓRIA, F. B.; NOGUEIRA, V. dos S. **Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: caminhos e contradições**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, v. 15, n. 176, p. 99-111, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/31OHRL2>. Acesso em: 20 set. 2018

Legislação:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL,. **Decreto 5.840. 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11

BRASIL. Documento Base do Proeja. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf

BRASIL. **MedioTec**. 2017 disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mediotec/apresentacao-mediotech>

BRASIL. **Perguntas frequentes Medio Tec**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mediotec/perguntas-frequentes-mediotech>

BRASIL. **Lei n. 12.513 Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)**. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec> Acesso em: 14 out. 2020



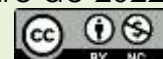
ANEXO 1: Corpus Empírico

ESTUDO	ANO	AUTOR (A)	TÍTULO	CONTEXTO	FRASE ILUSTRATIVA
E01	2010	LIMA, Jacilene Fiúza de	O PROEJA, seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão em um dos cursos do Programa	IFBA - Salvador	O PROEJA no IFBA tem um público composto por uma maioria de alunos com ensino médio concluído.
E02**	2011	ALMEIDA, Márcia Simões de	“Da formação do sujeito ao sujeito da formação”: saberes e experiências dos jovens e adultos do PROEJA	IFBA - Salvador	A EJA tem suas especificidades e os docentes não foram preparados para tal, embora o perfil do público atendido praticamente não seja da EJA.
E03	2011	FERNANDES, Marta Quadros	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e o PROEJA: O caso do Campus de Vitória da Conquista	IFBA - Vitória da Conquista	A presença de egressos do EM no PROEJA sugere carência de divulgação dos cursos por parte dos Institutos Federais
E04	2012	BONFIM, Silvana V. M. da Silva.	A problemática da evasão dos estudantes vinculados ao PROEJA no IF BAIANO - Campus Guanambi	IFBAIANO- Guanambi	O curso téc. em informática implantado para atender aos interesses do próprio Campus, não às expectativas do público alvo
E05	2014	OLIVEIRA, Maria da C. da V. P. de	O curso Técnico em Saneamento /PROEJA, no IFBA, campus de Salvador: um estudo de caso.	IFBA - Salvador	Apenas os docentes foram sujeitos da pesquisa
E06	2014	VITORETTE, Jacqueline M. B.	A não consolidação do PROEJA como política Pública de Estado	IF's brasileiros (inclui IFBA)	Vagas são oferecidas, mas não preenchidas, gerando, com



					isso, um desperdício. (?)
E07	2015	OLIVEIRA, Grace Itana Cruz de	Pedagogia da alternância: a permanência e o desempenho escolar no curso técnico em agropecuária, PROEJA, IF BAIANO campus Santa Inês	IFBaiano - Sta. Inês	O Campus Santa Inês promoveu uma seleção diferenciada para o PROEJA, pautando-se em aspectos específicas da EJA,
E08	2015	BORGES, Ricardo Henrique de Jesus	As práticas pedagógicas de articulação com o mundo do trabalho na Educação de Jovens e Adultos: experiências do PROEJA no Centro Estadual de Educação Profissional- CEEP Newton Sucupira / Salvador- BA	CEEP NEWTON SUCUPIRA / SALVADOR	A maioria dos quase cem por cento aqui já possui nível médio, mas teve que se submeter ao PROEJA para ter um curso técnico.
E09	2016	FLORES, Tânia M.D.	Política Pública PROEJA no IFBA Campus S. Amaro (BA): (Des) caminhos e consequências	IFBA - Santo Amato	O PROEJA atende a um público distante daquele traçado pelo DB da política
E10*	2017	SILVA, Suélen G. Paixão da	O LUGAR do PROEJA no IFBA campus Santo Amaro: uma análise a partir da percepção docente	IFBA - Santo Amaro	O desempenho do integrado na modalidade PROEJA é inferior ao do integrado na modalidade "regular"

Recebido em: 02 de janeiro de 2022.
Aprovado em: 23 de fevereiro de 2022.
Publicado em: 25 de fevereiro de 2022.



**CAPÍTULO V: Proeja e inclusão: uma leitura à luz do Pós-Fundacionalismo
e da Pós-Democracia**

Flores, T. M. D. & Fonseca, D. M. R. (*no prelo*).

Jornal de Políticas Educacionais. x (x), xx-xx .

Jornal de Políticas EDUCACIONAIS



Volume 16

Seção elocation

xx de mês de 2022

ATENÇÃO: os trechos em vermelho só poderão ser modificados pelo comitê editorial do jornal de políticas educacionais.

Os Enunciados Em Preto Deverão Ser Deletados A Medida Em Que O Texto For Inserido PROEJA e inclusão: uma leitura à luz do pós-fundacionalismo e da pós-democracia

Tânia Maria Dantas Flores¹

Dora Maria Ramos Fonseca²

Citação: FLORES, T. M.D.; FONSECA, D.M.R., PROEJA e inclusão: uma leitura à luz do pós-fundacionalismo e da pós-democracia. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. x, exxxx. xxxxx de 2022.



<http://10.5380/jpe.v16i0.XXXXX>

Resumo: Um dos objetivos da política Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é incluir o coletivo da Educação de Jovens e Adultos EJA no sistema educativo e formativo para elevação da escolaridade com profissionalização técnica. Apresenta-se e discute-se especialmente a categoria conclusão e os fatores que comprometem a inclusão anunciada no âmbito da política pública PROEJA. O processo metodológico adotado foi o da metanálise qualitativa dos trabalhos produzidos por investigadores brasileiros – corpus empírico, sobre o PROEJA no estado da Bahia, Brasil, publicados no período de 2010 a 2017. O estudo revela que apesar do discurso político-normativo apontar para processos de inclusão, o contexto da operacionalização da política não efetiva o propósito expresso. À luz das lentes do pós-fundacionalismo e da pós-democracia realiza-se uma leitura a partir dos dados extraídos e metanalisados do *corpus* empírico com especial enfoque na conclusão dos cursos realizados no âmbito do PROEJA e percebem-se as discrepâncias entre o anunciado e o concretizado. O desenvolvimento da política revela um espaço democraticamente limitado e o abismo entre o nível ontológico e o nível ôntico.

Palavras-chave: PROEJA; Educação de Jovens e Adultos; Inclusão.

¹ Doutoranda do Programa Doutoral em educação da Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7580-6234>. E-mail: taniaflores@ua.pt

² Doutora em Ciências de Educação. Professora auxiliar da Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4408-9716>. E-mail: dorafonseca@ua.pt

PROEJA and inclusion: a reading in the light of post-foundationalism and post-democracy

Abstract: One of the objectives of the Policy Program for The Integration of Professional Education to Basic Education in the Modality of Youth and Adult Education (PROEJA) is to include the collective of Youth and Adult Education EJA in the educational and training system to increase education with technical professionalization. It is presented and discussed especially the conclusion category and the factors that compromise the inclusion announced in the scope of public policy PROEJA. The methodological process adopted was the qualitative meta-analysis of the works produced by Brazilian researchers – empirical corpus, on PROEJA in the state of Bahia, Brazil, published from 2010 to 2017. The study reveals that although the political-normative discourse points to inclusion processes, the context of the operationalization of the policy does not effectively express the purpose. In the light of the lenses of post-foundationalism and post-democracy, a reading is carried out from the data extracted and meta-analyzed from the empirical corpus with special focus on the conclusion of the courses held in the scope of PROEJA and the discrepancies between the announced and the concretized are perceived. The development of the policy reveals a democratically limited space and the gulf between the ontological level and the ontic level.

Keywords: PROEJA; Youth and Adult Education; Inclusion.

PROEJA e inclusión: una lectura a la luz del postfundalismo y la postdemocracia

Resumen: Uno de los objetivos del Programa de Política para la Integración de la Educación Profesional a la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA) es incluir al colectivo de Educación de Jóvenes y Adultos EJA en el sistema educativo y de formación para incrementar la educación con profesionalización técnica. Presenta y discute especialmente la categoría de conclusión y los factores que comprometen la inclusión anunciada en el ámbito de la política pública PROEJA. El proceso metodológico adoptado fue el meta-análisis cualitativo de los trabajos producidos por investigadores brasileños – corpus empírico, sobre PROEJA en el estado de Bahía, Brasil, publicado de 2010 a 2017. El estudio revela que si bien el discurso político-normativo apunta a procesos de inclusión, el contexto de la operacionalización de la política no expresa efectivamente el propósito. A la luz de las lentes del postfundalismo y la postdemocracia, se realiza una lectura a partir de los datos extraídos y meta-analizados del corpus empírico con especial foco en la conclusión de los cursos realizados en el ámbito de PROEJA y se perciben las discrepancias entre lo anunciado y lo concretado. El desarrollo de la política revela un espacio democráticamente limitado y el abismo entre el nivel ontológico y el nivel óntico.

Palabras clave: PROEJA; Educación de Jóvenes y Adultos; Inclusión.

Introdução

O presente artigo constitui-se um recorte de uma investigação em curso assumindo-se o processo metodológico da metanálise no percurso investigativo em torno dos trabalhos produzidos sobre a Política Pública Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - no estado da Bahia, Brasil e no espaço temporal de 2006 a 2017.

O objetivo central da investigação é avaliar os impactes do PROEJA quanto à sua finalidade de incluir, no sistema educacional, o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tendo como foco a elevação da escolaridade e a inclusão no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional. Para tanto, elegeram-se três categorias de análise: (1) o acesso, cuja leitura passa pelas condições de implementação da política e pela identificação de que público é atendido/incorporado/excluído por ela; (2) a permanência, tendo em vista a realidade do público da EJA e as ações ou omissões da instituição/governo; (3) a conclusão, entendida aqui como a finalização do ciclo de estudo, compreendendo não apenas o nível escolar, mas, também, a certificação de qualificação profissional.

Dedicar-nos-emos, especialmente, neste artigo à apresentação dos resultados sobre a última categoria - a conclusão. Para contextualizar, começamos por apresentar um primeiro ponto onde, à luz do Ciclo de Políticas de Ball, descrevemos a construção e desenvolvimento do PROEJA e questionamos o alinhamento entre o plano dos discursos e o plano da ação no processo de concepção, implementação e execução da política. Continuamos, de forma sintética, revendo o trabalho realizado na investigação dando especial destaque à articulação entre os conceitos exclusão e seu par dialético, a inclusão, bem como a apresentação de um arquétipo teórico que permita a análise e a interpretação da realidade extraída da metanálise desenvolvida. No segundo momento, expomos, de forma compendiada o trabalho realizado sobre a primeira categoria de análise: o *acesso*, primeiro passo considerado fundamental para os processos de inclusão que são assumidos pela política específica e que impactam, também, no processo de conclusão dos cursos. A partir dos estudos que integram o *corpus de* análise encontramos fatores limitantes e constrangimentos nas condições de implementação dos cursos e que influenciaram o caráter inclusivo e emancipatório da política. Neste percurso seguimos os trabalhos de Rancière (1999, 2014), Crouch (2000; 2004), Zizek (2013) Stavraskaki (2016), Casara (2018), Marchart (2007)) dentre outros, e que possibilitaram perceber algumas razões que provocam o desalinhamento entre aquilo que é propagado ao nível do discurso político-normativo, e aquilo que, efetivamente, se concretiza. Apresentamos e exploramos, posteriormente, alguns dados que se referem à categoria de análise *permanência* dos estudantes nos cursos ofertados pela política por entendermos que, de algum modo, também interferem no processo de conclusão dos mesmos. Os dados sobre a (im)permanência dos estudantes dão conta de que o sistema adota mecanismos que reinventam a exclusão por meio de decisões, ações e estratégias, ora do governo, ora

decorrentes da implementação institucional, de modo que, com o discurso de mais oportunidades para os vulneráveis, mantém-se os coletivos excluídos historicamente na condição de sujeitos políticos secundários, o que se traduz numa *nova exclusão*.

Apoiando-nos nos resultados das etapas anteriores, trabalhos já publicados³, e que se dedicaram às categorias de *acesso* e *permanência*, consideramos existirem evidências de uma relação de causa e consequência resultante dos dissensos entre o prometido e o executado nas diferentes etapas de desenvolvimento do PROEJA, o que poderá interferir diretamente nos resultados referentes à categoria *conclusão*. O presente artigo discute, precisamente, essa questão, a partir da análise e tratamento dos dados relativos à finalização do terceiro ciclo da educação básica de nível profissional do coletivo da EJA.

Seguimos com o ponto em que nos debruçamos sobre a organização e percurso metodológico realizado. Continuamos com o espaço dedicado à exploração da relação da política com a inclusão. Busca-se, especificamente, situar o debate num quadro mais amplo no qual se insere a discussão teórica desta investigação para que se possa compreender a natureza contingente da realidade social que se vive, especialmente no que tange às recorrentes práticas de despolarização e ao desenvolvimento desigual do sistema capitalista que se baseia na imposição do modelo econômico explorador para o qual há os que contam e os que são contados (RANCIÈRE, 2004).

Apresenta-se, em seguida, a metanálise qualitativa sobre a categoria *conclusão*. Neste ponto, a partir dos dados extraídos e analisados tendo em conta a categoria *conclusão* e da triangulação com os dados anteriores referentes às categorias *acesso* e *permanência*, realiza-se uma síntese sobre a execução da política pública PROEJA. A metodologia eleita é justificada pela possibilidade de reunir o conteúdo de estudos primários relevantes (*strictu sensu*) sobre a política no Estado da Bahia, publicados no período de 2010 a 2017, permitindo realizar um estudo integrativo, agregador e panorâmico sobre a execução e impactos do PROEJA, em um contexto específico da realidade brasileira. Por fim, apresentam-se e discutem-se os dados resultantes dos estudos que compõem o *corpus*. Para melhor compreensão do processo de análise apresentam-se as subcategorias de análise que compõem a categoria *conclusão*. A saber: *evasão*, *estágio profissional* ou *TCC* e *jubilamento*.

³ FLORES, T.; FONSECA, D. Disruptura e atrofia no Proeja: disputa entre distintos projetos de sociedade.

Revista EXITUS, Santarém/PA, V. 12, e022021, 2022

FLORES, T. O Proeja e o paradoxo da inclusão pós-democrática. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, V. 8, n° 3, pp. 1456-1480, 2022.

Nas considerações finais, revela-se que a política PROEJA favorece o acesso de outro perfil de estudantes para a maioria das vagas destinadas aos sujeitos da EJA. O PROEJA foi pensado e implantado numa sociedade desigual para incluir aqueles que, de alguma forma, sofreram processos de exclusão no sistema educativo, por meio da criação de condições de equidade com o objetivo de melhorar os níveis de igualdade social. No entanto, aqueles são novamente vitimados por uma concorrência desigual que se traduz numa nova negação de direito de acesso à educação e à inclusão. A maioria dos *ausentes* ou *silenciados* permanecem como aqueles que não contam, excluídos pelo sistema que marca o lugar que as pessoas ocupam, e o papel que poderão desempenhar para atender aos interesses do discurso consensual do estado ou da lei, como bem observa Rancière (2004). Em relação à categoria *conclusão*, e tendo em conta as subcategorias atrás referidas, adiantamos que neste ponto são tecidas algumas considerações que nos deixam com novas interrogações para futuros trabalhos de pesquisa.

1. Inclusão socio educacional via PROEJA: utopia na sociedade dos *desiguais*

O desenvolvimento humano e das sociedades associado especialmente aos princípios e interesses econômicos e de mercado poderão acentuar os fenômenos da desigualdade e da exclusão no plano social.

Um dos aspetos que caracteriza o sistema capitalista é a existência, por um lado, daqueles que detêm o poder pelo controle dos meios de produção e das condições técnicas para ampliação do conhecimento tecnológico e dos produtos que dele advêm; e, por outro, daqueles que se encontram em posição desfavorecida em relação à esfera do poder, em especial pelos constrangimentos vividos de acesso ao conhecimento ao longo das suas vidas e, por isso, dependentes e subalternizados ao primeiro grupo. Este mecanismo social, que distancia uns de outros, faz permanecer o sistema capitalista em funcionamento. Marx ilustra bem como a exploração do trabalhador (mão de obra) constitui a “alavanca da acumulação capitalista”, sendo necessário para o efeito o que o filósofo chama de exército industrial de reserva.

(...) Mas se uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército

industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta (MARX, 2013, p. 707).

O exército a que Marx se refere pode ser constituído pelos grupos de pessoas em idade considerada economicamente ativa e aptas para trabalhar, mas que são sistematicamente excluídas do processo produtivo, integrando o conjunto de desempregados e trabalhadores informais.

A este propósito, Smith (1988) identifica uma contradição na medida em que ao mesmo tempo em que o número de pessoas que se encontram excluídas do mundo do trabalho aumenta, fazendo parte da lógica capitalista como alavanca da acumulação do capital, o sistema, cada vez mais tecnificado, reduz os postos de trabalho (SCHAFF, 1995), e passa a exigir maiores qualificações técnicas. Os processos de exclusão poderão emergir da dificuldade do cumprimento da escolarização formal, como, também, de dificuldades de acesso à qualificação técnica exigida para o desempenho das tarefas laborais no mundo do trabalho. No Brasil, por exemplo, os fatores históricos que levaram à exclusão de sujeitos do processo educacional, ao longo do tempo, foram associados a diferenças que vão desde a cor da pele, ao gênero e até ao nível socioeconômico. O reconhecimento da educação como direito universal e dever a ser garantido pelo Estado aconteceu apenas, em 1988, com a Constituição Federal. Apesar de a partir dessa data, em matéria de discurso político-normativo, se reconhecerem avanços significativos, no plano da ação, as transformações não são ainda suficientes. O resultado de sucessivos processos de exclusão não se altera apenas com a garantia constitucional do direito à Educação. A garantia desse direito dependerá da criação e consolidação de políticas públicas educacionais que: i) assegurem às crianças e aos adolescentes o acesso a este direito; ii) garantam a universalização da educação a fim de evitar que novas exclusões se efetivem; iii) paralelamente, incorporem ações afirmativas específicas para os jovens e adultos excluídos historicamente do processo educacional.

Neste trabalho olhamos para uma realidade de política pública específica, percebendo, à partida, que o discurso político em sintonia com o combate à exclusão pode não se materializar no plano da ação, ou seja, poderá não provocar, efetivamente, a proclamada inclusão de grupos de indivíduos que se encontram fora do sistema educativo/de formação. Estudos anteriores nacionais e internacionais, no campo do desenvolvimento e operacionalização de políticas públicas, têm mostrado a distância que

poderá existir entre o plano do discurso e o plano da ação (LIMA, 2014; BALL, 1998; FONSECA, 2018).

No plano do discurso, podemos afirmar que a EJA foi reconhecida como modalidade de ensino apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96). A EJA, em grande medida, era alvo de programas assistencialistas e focais, voltados à mera alfabetização.

Em 2000, o cenário brasileiro demonstrado pelo censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentava a seguinte realidade: dos adultos acima de 25 anos, 64% eram sem instrução ou com fundamental incompleto, e 12% possuíam fundamental completo e médio incompleto. Apesar disso, foi apenas em 2005 que a mobilização da sociedade civil organizada em seus muitos movimentos, estudantis, profissionais, educacionais, na cidade e no campo, teve atendidas, pelo governo brasileiro, suas reivindicações por uma política específica para os sujeitos da EJA.

Através do Decreto nº 5.478/05, substituído, no ano seguinte, pelo Decreto nº 5.840/06, com o intuito de aumentar a abrangência da política pública, foi criada a política pública de governo “Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2007). Essa política visa promover a elevação da escolaridade dos brasileiros excluídos do direito fundamental da educação, de forma integrada à qualificação profissional, a fim de incluir esse coletivo também no mundo do trabalho. Não obstante a publicação de legislação e o desenvolvimento de medidas com foco na qualificação dos grupos excluídos do sistema educativo/formativo, os dados de 2019 mostravam uma realidade preocupante. O Brasil tinha 11,3 milhões de analfabetos, uma taxa de 6,8% de pessoas acima dos 15 anos que não sabem ler ou escrever (IBGE, 2019). Podemos dizer que o Brasil está ainda longe de erradicar o analfabetismo e, segundo os estudos prospectivos, publicados, por exemplo, em jornais de notícias⁴, dificilmente conseguirá pôr fim a este problema mesmo tendo como data prevista para a sua erradicação, o ano de 2024.

Diversos estudos, além daqueles que compõem o *corpus* de estudo deste trabalho, apontam as dificuldades para a concretização da política (GOMES e ANGELO, 2007; MOURA & HENRIQUE, 2012). Reconhece-se que, no discurso político-normativo, evidenciam-se preocupações com a inclusão e combate às desigualdades, mas são

⁴ Gazeta do Povo, 24 jul, 2019.

identificados, nos vários estudos analisados, desalinhamentos, equívocos e contradições entre o plano dos discursos e o plano da ação, no modo de execução, monitoramento e avaliação do PROEJA.

A natureza contraditória entre a proclamada política democrática e determinadas medidas ou ações pode conduzir a resultados e/ou efeitos considerados democraticamente limitados. Esta é uma questão-chave na discussão teórica e está no cerne do debate proposto e que propõem um referencial de análise: a teoria pós-fundacionalista e a pós-democracia.

2. O paradoxo da inclusão à luz da teoria pós-fundacionalista e da pós-democracia

Situados na corrente filosófica pós-fundacional, divergente da lógica fundacional de René Descartes, autores como Rancière (1996, 2014), Crouch (2004), Marchart(2007), Zizek (2013.), Stavraskaki (2016), Casara (2018) questionam a natureza fundante da realidade e sua concepção de verdades universais generalizantes e propõem uma “ruptura do fundacionalismo a partir de dentro, através da realização da contingência” (MARCHART, 2007, p.16)

A natureza contingente da realidade na concepção Heideggeriana apresenta dois níveis: o ontológico e o ôntico. O nível ontológico refere-se ao conteúdo profundo da ideia (ou do ente), um nível abstrato definido pela sua natureza imanente, como aquilo que é. Apreender, descrever, traduzir o conteúdo de natureza ontológica traduz-se no nível ôntico, e será, pela própria limitação do repertório sociocultural do olhar de quem traduz, qualquer coisa diferente do impulso ontológico que o criou (FLORES, 2022).

O pensamento pós-fundacional não nega a eficiência a que serve a lógica cartesiana, permitindo ler e interpretar o mundo a partir de leis de causa e efeito, mas questiona, no entanto, a ausência do reconhecimento da impossibilidade de tradução literal do nível ontológico (da essência) para o nível ôntico (da aparência), isto é, não obstante a seleção de variáveis ideais, num contexto favorável, os efeitos atingidos nunca serão plenamente aqueles projetados ao nível ontológico (FLORES, 2022).

Deste modo, a construção de uma política pública é movida por um determinado impulso com vista a criar algum efeito sobre a realidade. Entre o impulso (no campo das intenções) e expresso no discurso político do legislador e o efeito atingido pela tradução deste impulso, resultante da sua tradução nas distintas realidades, manifestar-se-á, necessariamente, um

FLORES, T. M.D.; FONSECA, D.M.R., PROEJA e inclusão à luz do Pós-fundacionalismo e da Pós-democracia. *Jornal de Políticas Educacionais*

desvio, considerado o “abismo pós-fundacional” (FLORES, 2022).

Invoca-se, agora, a abordagem da pós-democracia, um outro pilar teórico que conjuntamente com a teoria pós-fundacional nos permite olhar e interpretar os dados que emergem do estudo.

Ranciére (2011) considera que a verdadeira intenção de uma política pós-democrática não é garantir a inclusão e participação de todos, o que, provavelmente, seria difícil no seio da produção capitalista. Antes, permite contingenciar a luta popular, em aparente jeito democrático, a fim de coibir revoluções e insurgências que se constituem em sérias ameaças ao sistema vigente e ao *status quo* (FLORES, 2022).

O conceito de pós-democracia, construído na década de 90, a partir da exploração filosófica presente nos trabalhos de Ranciére salienta o caráter finito das democracias como as concebemos e, especialmente, a sua ressignificação:

A pós-democracia é a prática governamental e a legitimação conceitual de uma democracia (...) que liquidou a aparência, o erro na conta e o litígio do povo, redutível portanto ao jogo único de dispositivos do Estado e das composições de energias e de interesses sociais(...). É um modo de identificação, entre os dispositivos institucionais e a disposição das “partes” e das partes da sociedade, apto a fazer desaparecer o sujeito e o agir da própria democracia” (RANCIÈRE, 1996, p. 113).

Nestes últimos tempos, temos assistido de forma mais clara à eleição dos princípios do consenso - entendidos aqui exatamente como estratégias para a desmobilização política através da dissimulação dos dissensos para o silenciamento do espaço democrático. Tudo isso sob a aparência discursiva e institucional da democracia.

O declínio das democracias a nível global e o aumento de mecanismos de despolitização, apoiados na crescente insatisfação com as instituições democráticas e seu funcionamento tem legitimado a ascensão de grupos antipolíticos de viés anti-democrático. Paralelamente assiste-se ao “crescente culto à ignorância e ao anti-intelectualismo” e o prefixo “pós” vai dando lugar ao “anti”, (SANTOS, 2016; SAN MARTÍN, 2017), o que perigosamente se aproxima do totalitarismo e de sistemas pré-democráticos.

Em consonância com estas ideias, Crouch (2004) defende o argumento de que o poder das corporações e firmas globais têm contribuído para o processo de esvaziamento da democracia. O autor salienta o papel desses atores na manipulação dos grupos populares.

Assim,

A ideia de pós-democracia nos ajuda a descrever (...) como elites políticas aprenderam a administrar e manipular demandas populares; onde as pessoas têm de ser persuadidas a votarem em campanhas publicitárias de cima para baixo. Isto não é o mesmo do que uma não-democracia, mas descreve um período no qual temos que, por assim dizer, sair do outro lado da parábola da democracia (CROUCH, 2004, p. 19-20, tradução nossa)

Portanto, a pós-democracia é um fenômeno global que revela uma nova ordem do mundo e uma consequência da afirmação do neoliberalismo (LAVAL, DARDOT, 2016) mostrando uma democracia de fachada em que as decisões políticas, deslocadas do espaço democrático, são tomadas por determinados grupos que integram elementos, muitas vezes de várias esferas como os mercados, as empresas, as organizações e as corporações transnacionais. Os designados *think tanks*, por exemplo, têm hoje um papel crucial na construção de ideias aparentemente consensualizadas. As verdades construídas em espaços públicos são, posteriormente, assumidas como resultantes de debates alargados e com representação de diferentes grupos. Constroem-se decisões com base em interesses específicos e em resultados expectáveis tendo em conta os poderes mais fortes que se jogam nas “arenas políticas”. Neste jogo de forças que hoje se percebe no mundo global, mas em transição geopolítica, Marini (2017) apresenta o conceito de pós-democracia a partir da sua visão e experiência baseadas na realidade do Norte Global.

Os países do Sul Global sobretudo da América do Sul e África passaram por processos de colonização baseados na dialética da dependência, que, segundo Marini (2017), consiste na imposição do modelo económico explorador dos países do Norte, no contexto colonial ou pós-colonial, como o ideal a ser seguido para atingir os mesmos níveis de desenvolvimento dos países desenvolvidos, superando, hipoteticamente, assim, a dependência. Todavia, o modelo é projetado para retroalimentar o sistema, portanto, manter a subordinação de nações formalmente independentes. Entende-se que as características da pós-democracia poderão estar mais visíveis nos países destes continentes. Como entendem Dardot e Laval (2016), o pós-democrático é o Estado compatível com o neoliberalismo, com a transformação de tudo em mercadoria, portanto, condicionado à lógica da expansão do poder e dos limites do seu exercício em prol da lógica de mercado imposta pelo Norte Global. Os tempos atuais são marcados pela hegemonia mundial, no qual blocos e/ou países lutam para aumentar o seu poder nas decisões globais, em quadros de grande competitividade e luta por recursos cada

vez mais escassos. As regulações e pressões que se estabelecem entre diferentes grupos e com poderes distintos exercidas no plano transnacional têm repercussões no desenvolvimento das políticas territoriais, ou seja, têm implicações em cada local e em cada indivíduo. Nessa perspectiva, também o direito, condicionado pelo poder político, especialmente no que tange às garantias individuais, aproxima-se das necessidades da realização do poder. Quanto a isso, Casara (2018) chama a atenção para o fato de que

O que há de novo na atual quadra histórica e que sinaliza a superação do Estado Democrático de Direito não é a violação dos limites ao exercício do poder, mas o desaparecimento de qualquer pretensão de fazer valer esses limites. Isso equivale a dizer que não há mais uma preocupação democrática (CASARA, 2018, p. 21)

Ora, sem esses limites, a liberdade, a igualdade e o direito, especialmente os direitos fundamentais, podem facilmente transformar-se em desigualdades, exclusão e opressão. A democracia pode assumir-se como um significante vazio de conteúdo, um elemento discursivo pacificador em processos de despolitização e de esvaziamento do espaço político.

Nesse ponto, as ideias do autor convergem para o que também afirmam Rancière (1996, 2014), Crouch (2004) Stavrakakis (2016), dentre outros, quando diz que hoje seria mais apropriado falar em um Estado que, do ponto de vista econômico, resgata as propostas do neoliberalismo. O Estado aliando-se ao mercado (SOUZA E CASTRO, 2012) contribui para o desenvolvimento das lógicas gestionárias e mercantilizadas, assumindo contornos de um mero aparelho para manutenção da ordem, do controle, da gestão dos dissensos, dos conflitos e das populações indesejadas, além de viabilizar as condições substanciais à acumulação do capital e geração de lucros.

No contexto pós-democrático, as políticas públicas com o alvo de favorecer processos de inclusão podem ser elaboradas de modo a, aparentemente, reconhecer as exclusões históricas às quais determinados grupos sociais foram submetidos, com promessas de inclusão. Porém, esse reconhecimento dos excluídos como sujeitos de direito poder-se-á constituir numa forma de desarticular a mobilização popular por meio do simulacro da inclusão desses coletivos que, ficaram à margem do processo de desenvolvimento da sociedade (FLORES, 2022). Recorde-se que o discurso tem um papel de poder e de formatação do pensamento construindo verdades (FONSECA, 2019), mas o discurso "(...) não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história" (FOUCAULT, 1986, p.146). A distância entre o plano dos discursos político-normativos e o plano da ação revela a discrepância entre as promessas e a ação, deixando em

evidência a historicidade do próprio paradoxo da exclusão como condição para manutenção da conjuntura do sistema vigente.

Assim, uma política pública que tenha como objetivo expresso no discurso político-normativo a inclusão, pode, na prática, distanciar-se levando a processos de reprodução da exclusão.

3. Metanálise qualitativa: a categoria 'conclusão'

A investigação insere-se no paradigma interpretativo, de natureza predominantemente qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994; BRYMAN, 2012; COUTINHO, 2016), cujo objetivo é conhecer o modo de execução e os impactos de uma política pública educativa brasileira, de cariz inclusivo, a fim de avaliar, através da metanálise de estudos realizados por investigadores brasileiros, o seu sucesso quanto ao seu principal objetivo estabelecido. Optou-se, assim, por adotar a metodologia da metanálise qualitativa com vista a realizar uma análise agregadora e se obter uma síntese sobre a execução da política específica.

Embora o termo 'meta análise' tenha sido criado por Gene Glass, em 1976, para referir-se a um estudo de abordagem quantitativa e designar combinação estatística de resultados de investigações independentes, especificamente da área das ciências exatas, a metodologia passou por significativa evolução, conforme destaca Cardoso (2007). Assinala-se o deslocar de uma metodologia essencialmente quantitativa para uma metodologia de natureza qualitativa, cujo caráter agregador de informações de diversos estudos empíricos possibilita ao investigador atingir uma síntese interpretativa dos dados qualitativos, aliados a dados quantitativos ou não, e que é mais consistente para se analisar e compreender dada realidade ou fenômeno (FLORES, 2022).

Também Pinto (2013) apresenta detalhada evolução histórica da metodologia e adota o termo metanálise (dentre os termos de uso corrente: meta-análise, metassíntese, meta-pesquisa) destacando sua aplicação nas ciências humanas. Assim, seguindo a perspectiva de Pinto (2013), adotou-se o termo metanálise qualitativa nesta investigação.

Por se tratar de uma política pública educativa brasileira, selecionaram-se no repositório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) investigações defendidas no período entre 2010 a 2017, cujo tema fosse o Proeja, e o recorte espacial fosse o estado da Bahia. Foram catalogados 21 estudos.

Após nova seleção através dos descritores ‘acesso, permanência, conclusão, evasão, estágio, formação docente’, consideramos 10 e que compõem o *corpus* do presente estudo.

Para análise da categoria apresentada e discutida neste artigo, a *conclusão*, utilizaram-se especificamente os descritores ‘evasão/evadiram, estágio, jubramento, conclusão/ concluíram, chegaram ao final, concluintes’.

Em relação à categoria *conclusão*, os dados são ora discursivos, ora quantitativos, porém, parciais e estão baseados na diversidade de perfil dos estudantes que têm acesso à política bem como nos dados sobre abandono/evasão/repetência. Consideramos para a categoria *conclusão*, as subcategorias *Evasão, Estágio/TCC e Jubramento*.

Nesse sentido, os dados e as consequentes inferências sobre a finalização dos cursos têm também em conta as falhas ocorridas nas etapas anteriores, concretamente delimitadas pelas categorias *acesso* e a *permanência* pois estas impactam, naturalmente, a *conclusão* do curso.

Acrescenta-se que para a conclusão dos cursos ofertados pelo PROEJA, além da exigência de integralização com aproveitamento a todas as disciplinas da grade curricular, há, para muitos cursos, a exigência de realização de estágio profissional supervisionado. Alguns cursos exigem apenas a defesa de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, outros, exigem o cumprimento dos dois requisitos. No caso da realização do estágio profissional, o TCC pode ser um relatório técnico de atividades, aprovado pelo supervisor da empresa e da instituição de ensino.

Quando o estágio é obrigatório e o estudante não o desenvolve pode ocorrer a evasão do estudante. Nesse caso, não se efetiva nem a conclusão do Ensino Médio, visto que o curso é integrado, nem a qualificação técnica. No entanto, alguns investigadores adotam o termo *conclusão* para fazer referência ao cumprimento das disciplinas, quando, na verdade, o termo adequado é integralização.

Há casos em que o estágio não é considerado pré-requisito para a conclusão do curso, situação verificada em dois estudos do *corpus* - E02-2011 e E05-2014, sendo que o estágio foi opcional ou não é opção, respectivamente. Todavia, há a exigência de elaboração e defesa do TCC. Sem um dos componentes supracitados, ou dos dois, de acordo com a especificidade de cada instituição e curso, não há conclusão no sentido da certificação do Ensino Médio e da diplomação da qualificação profissional.

4. Apresentação e discussão dos dados

Começamos por fazer um resumo de cada estudo no que tange aos aspectos abordados neste artigo e, em seguida, apresentar-se-á uma tabela-síntese contendo os dados respeitantes à categoria *conclusão*.

O E01-2010 teve como objeto de pesquisa o Proeja, na modalidade estudo de caso do curso de Infraestrutura Urbana do IFBA, Campus Salvador, capital do estado da Bahia. Esse curso foi implantado em 2006.2, com duração de sete semestres. Nessa data 102 alunos frequentavam o curso (p. 54). Infelizmente, não se localizou no estudo o número exato de matriculados para que se possa dimensionar a *evasão, permanência e conclusão*. O dado mais específico e que chama a atenção é o de que as duas últimas turmas (6º e 7º semestres) contavam apenas com 07 e 06 alunos, respectivamente” (LIMA, 2010, p. 56)

Além disso, a autora afirma ainda que 71,4% de alunos matriculados já concluíram o ensino médio e são jovens com percurso escolar regular (idem, p. 86). Apesar disso, diversos fatores contribuem para as baixas taxas de conclusão do curso, como: as dificuldades de base dos alunos, a falta de experiência da maior parte dos professores com a EJA, as dificuldades dos alunos em conciliar trabalho e estudo (idem, p. 104).

O E02-2011 que também investiga e analisa o curso de Infraestrutura no IFBA, Campus de Salvador, destaca que as atividades do curso de Infraestrutura Urbana foram iniciadas somente em 2007 e que, em 2011, o curso de Saneamento foi implantado na Instituição. Assim, o curso de Infraestrutura existiu apenas até o término das turmas existentes (ALMEIDA, 2011, p. 104).

Sobre a evasão e conclusão, a autora afirma: "Somente uma turma concluiu o curso, com apenas 08 estudantes de um total de 30 ingressos" (ALMEIDA, 2011, p. 69). Entretanto, mais adiante, percebe-se que há registro de de um elevado número de estudantes que desistem. Podemos ler: "O número de alunos do Proeja - IFBA que desistem do curso é alto; segundo os dados coletados, de 30 estudantes que entraram na primeira turma, apenas 06 concluíram o curso" (Idem, p. 99). Contudo, a autora não clarifica bem esta questão. Deduz-se que 08 estudantes integralizaram as disciplinas, mas somente 06 realizaram o estágio e, portanto, concluíram o curso. Essa falta de clareza acerca do conceito sobre a integralização/conclusão do curso está presente em vários estudos. No entanto, seja o percentual de conclusão da ordem de 26,6% ou de 20%, fato é que revela que a taxa de conclusão é baixa.

O E03-2011 estuda o PROEJA no Campus do IFBA em Vitória da Conquista, terceira maior cidade do Estado, investiga concretamente o curso de Técnico em informática, cujo início se deu em 2006. Em julho de 2009, dos 24 estudantes que compunham a primeira turma, 37,5%, 09 estudantes concluíram o curso, restando, segundo a autora, “cumprir a etapa do estágio curricular.” (FERNANDES, 2011, p.125). No artigo, na sua página 126, consta que, desses, 4,16%, apenas 02 estudantes cumpriram o estágio e concluíram, efetivamente, o curso. Entretanto, não há informações sobre o perfil pedagógico dos estudantes finalistas.

O E04-2012 apresenta análise sobre o curso Técnico em Informática vinculado ao PROEJA no IF Baiano Campus Guanambi, cujo início se deu em 2007. O estudo investiga justamente a questão da evasão no PROEJA IFBA campus Guanambi. A autora destaca que

A evasão no curso vinculado ao Proeja vem ocorrendo em torno de mais de 50%, exceto na turma de 2008 que obteve 42,5% (...) as turmas 2007, 2008 e 2009 já concluíram o curso. As turmas 2010 e 2011 tiveram número ampliado de matrículas devido ao acréscimo dos alunos reprovados nas turmas de 2009 e 2010 (BONFIM, 2012, p. 37).

Mais adiante, a autora reafirma que as turmas 2007, 2008 e 2009 concluíram o curso Técnico em Informática e, acrescenta, que apresentaram o TCC (BONFIM, 2012). Entretanto, não se conseguiu localizar o quantitativo de matriculados, nem de concluintes.

Os dados mais concretos dão conta de que, dentre os discentes da turma de 2009, 11 responderam ao questionário; desses, 07 já haviam finalizado o ensino médio em outra instituição (Idem, p. 47), e, portanto, não são público alvo da política. A autora ratifica que “A análise dos dados mostrou que grande parte dos evadidos se constituiu de jovens e adultos que não tinham o ensino médio.” (Idem, p.76).

O E05-2014, o Estudo de caso do Curso Técnico em Saneamento (que substituiu o curso de Infraestrutura Urbana), busca caracterizar as contradições do PROEJA e focaliza, sobretudo, a contradição de um curso técnico ser predominantemente teórico. De acordo com um dos docentes entrevistados, “O Programa possui falhas, necessita de ajustes que o faça ser mais atraente ao público para o qual foi criado e desta forma diminuir o índice de evasão” (OLIVEIRA, 2014, p. 82). O entrevistado acrescenta, ainda, “O curso contempla diversas disciplinas técnicas, porém com base quase totalmente teórica [...] há necessidade de inserção de horas práticas, como estágio” (Idem, p. 89).

A autora, em relação à política, evidencia o que denomina de “Inclusão excludente” (OLIVEIRA, 2014, p. 56), cujos padrões de qualidade de formação técnica, intelectual e autônoma para determinados grupos são frutos de estratégias que favorecem a exclusão. A não exigência de estágio para um curso técnico é apontada como contradição e estratégia (Idem, p. 89).

O E06 - 2014 investiga a política pública PROEJA como expressão da disputa de projetos societários. O *lôcus* da pesquisa foram cinco institutos federais do Brasil, dentre eles, o IFBA. Como o instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada com 12 profissionais dos cinco Institutos Federais, todos envolvidos com a execução da política. O trabalho não apresenta dados quantitativos, mas aborda os elevados índices de evasão, suas causas, bem como as medidas adotadas pelos Institutos (VITORETTE, 2014, pp. 162; 197; 201). As causas vão desde deficiências na implementação da política, passando pelos processos seletivos de natureza meritocrática e pelo despreparo dos docentes e das instituições para lidar com a modalidade EJA até ao excesso de disciplinas e desmotivação pelas dificuldades para acompanhar o curso, visto que os estudantes são, majoritariamente, trabalhadores.

O E07-2015, estudo classificado aqui como exceção, aborda aspectos da permanência e desempenho escolar no curso Técnico em Agropecuária no âmbito PROEJA, iniciado em 2012 e oferecido na perspectiva da Pedagogia da Alternância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IFBaiano - Campus Santa Inês (BA). Essa experiência contemplou uma turma única. Destacamos neste caso alguns elementos que caracterizam a realidade específica por ser um caso que rompe com a tendência dominante no que diz respeito à *evasão* e, por conseguinte, revela taxa de sucesso na *conclusão* do curso elevada, quando comparada com os outros estudos.

Importante destacar o perfil do público ingressante nesse curso. Segundo a autora, 69% dos estudantes possuem o perfil socioeconômico de miserabilidade social, com renda per capita inferior à $\frac{1}{4}$ do salário mínimo. Os outros 31%, em estado de pobreza, possuem renda per capita inferior a 50% do salário mínimo. Quando interrogados sobre a participação dos mesmos em programas sociais do governo federal, 42% das famílias afirmaram não participar de nenhum desses programas (OLIVEIRA, 2015, p. 108)

Outro dado relevante: 39% do núcleo familiar dos estudantes sobrevivem exclusivamente do trabalho rural sem renda fixa, e 31% das famílias vivem de

aposentadoria ou pensão por morte do trabalhador rural. Apenas 14% possuem algum membro familiar com emprego formal (Idem, p.108).

Sobre a *evasão*, a autora observa que no ano de 2014 havia 27 estudantes matriculados (Idem, p.105). Foram disponibilizadas 30 vagas (Idem, p. 90) e que apenas 02 estudantes haviam abandonado o curso em decorrência de oportunidade de emprego formal fora de seu domicílio (Idem, p.108). Infere-se, portanto, que a turma foi composta por 29 estudantes e que os 27 que permaneceram, realizaram estágio e concluíram o curso. O Estudante F, por exemplo, ingressou no curso em 2012 e, em 2014, já havia realizado estágio (Idem, p.167). Também o Docente L, em sua entrevista, afirma que a Pedagogia da Alternância (PA) possibilitou a esses alunos permanecerem no curso e executarem seus trabalhos na propriedade rural, visto que o curso se realiza em períodos alternados em tempo escola (internato) e tempo comunidade. Com a garantia de subsídios de apoio aos estudantes, por meio de alojamento, alimentação e bolsa auxílio, com recursos do campus, garantiu-se não só a *permanência*, mas também a possível *conclusão* do curso. (OLIVEIRA, 2015).

O E08 - 2015 é um estudo de caso e única investigação cujo *locus* é um Centro Estadual de Educação Profissional, no bairro Mussurunga, subúrbio de Salvador. Seu objetivo foi analisar as principais práticas pedagógicas extraclasse desenvolvidas pelos docentes nos cursos de técnico em Eletromecânica e Eletrotécnica no âmbito do PROEJA.

O período estudado vai de 2010.1 a 2014.2. Através de uma tabela sobre o histórico de rendimento das turmas do Proeja Borges (BORGES, 2015, p. 105), em síntese, informa que, nesse período, 2050 estudantes foram matriculados. Desses, 820 (40%) constam como “não frequentaram”, o que também caracteriza abandono; 361(17,6%) foram reprovados, e 869 (42,4%) obtiveram aprovação. Porém, não há informações sobre o percentual de concluintes. No entanto, sobre o estágio profissional, o autor relata que, com o aumento do desemprego, as oportunidades de estágio têm diminuído. Mesmo “os estudantes que têm disponibilidade para estagiar durante o dia, encontram dificuldades” (Idem, p. 103), o que certamente deve impactar na conclusão dos cursos.

Também nesse caso, evidenciou-se que 53% daqueles que frequentam a escola já têm diploma de nível médio, e estão buscando sua segunda ou até terceira formação” (Idem, p.83).

E09 - 2016 realiza uma avaliação *ex post*, ou avaliação de objetivos da política pública PROEJA, IFBA - campus Santo Amaro – BA, no período de 2010.1 a 2014.2. O

objetivo foi averiguar se e em que medida a sua execução favorece a inclusão socioeducacional do público da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Os dados dão conta de que dos 218 alunos ingressantes no período estudado, 53,29% (116 alunos), deixam o curso ainda no primeiro módulo, isso porque reprovam, evadem, abandonam ou são jubilados (FLORES, 2016, p. 102-103). As turmas em condições de conclusão - 2010.1, 2011.1 e 2011.2 - somavam 94 estudantes ingressantes. Até 2015, 40 evadiram. Somente 15 dos 54 que permaneceram concluíram o curso no período de 2010 a 2014, e há confirmação de que apenas 01 destes 15 concluintes é realmente público da EJA (Idem, p. 125). Ainda, até ao fechamento da pesquisa, julho de 2015, 36 estudantes (70,59%) estavam pendentes porque não realizaram estágio nem apresentaram TCC (Idem, p. 114).

Por fim, o E10 - 2017 analisa o curso técnico de segurança do trabalho do IFBA campus Santo Amaro, a partir da percepção dos docentes sobre a política pública. Durante o período estudado, de 2010.1 a 2016.1, portanto, após 06 anos de implantação do PROEJA, ingressaram em torno de 480 alunos. Até ao fechamento da pesquisa, somente 20 estudantes conseguiram concluir o curso, e 50 apenas o integralizaram (SILVA, 2017, p. 53), ou seja, há pendências de estágio, TCC ou outras. O estudo não especifica quantos desses concluintes são realmente pertencentes ao público almejado pela política.

A autora ressalta que os 24 docentes entrevistados afirmaram que os estudantes do PROEJA diferem do público-alvo para o qual a política foi pensada, já que grande parte deles possui certificação de ensino médio completo, ou ainda, ensino superior incompleto ou já concluído (Idem, p. 65).

O quadro abaixo sintetiza os dados específicos sobre a conclusão dos cursos no âmbito do PROEJA no Estado da Bahia, Brasil no período compreendido entre 2006 a 2017. Quatro dos dez estudos metanalisados permitem ao investigador inferir que, em decorrência dos índices de evasão, abandono, reprovação, jubramento, carência de vagas para estágio e dificuldades para elaboração e defesa do TCC, a conclusão fica condicionada pela falta de processos articulados que promovam, efetivamente, a inclusão dos sujeitos da EJA. A tabela-síntese apresentada abaixo ilustra a insuficiência do modo de execução da política.

Tabela 1: Síntese dos dados sobre a categoria 'conclusão'

Conclusão			
Estudos	Período	Matriculados	Formados
E01 - 2010	2009.2	102	0
E02 - 2011	1ª turma 2007	30	06
E03 - 2011	1ª turma 2006 a 2009	24	02
E04 - 2012	turmas 2007, 2008 e 2009	Não consta	TODOS*
E05 - 2014	2007 a 2014	Não consta	Não consta
E06 - 2014	2006-2014	Não consta	Não consta
E07 - 2015	2012-2015.1	29	27
E08 - 2015	2010.1 a 2014.2	2050	869
E09 - 2016	2010.1 a 2014.2	218	15
E10 - 2017	2010-1 a 2016.1	480	20

Autora: Flores (2020)

* Não há definição de quantos são *todos*.

Dos 10 estudos analisados, 07 dão conta da carência de oferta de vagas para estágio. A *evasão* em decorrência desse fator, de acordo com os investigadores, vai desde a falta de vagas até a impossibilidade de conciliar os horários de trabalho com a carga horária do estágio, que não é remunerado e, também, dificuldades para elaboração do TCC. Há, ainda, o registo de casos que sinalizam dificuldades para fazer as reformulações necessárias sugeridas pelos orientadores antes da defesa ou, mesmo após, quando as bancas colocam a realização das reformulações como condição para a conclusão após a defesa.

Nesse sentido, Gomes e Carvalho (2010, p. 26) afirmam que "as perdas de estudantes que iniciaram, mas não concluíram seus cursos, se configuram em desperdícios sociais, econômicos e, principalmente, acadêmicos". Embora os estudos não especifiquem o perfil dos estudantes que chegam à conclusão dos cursos do Proeja, praticamente todos enfatizam que a maioria dos estudantes não compõe o coletivo da EJA. Apenas o E09-2016 informa claramente que, dos 15 concluintes no período estudado, apenas 01 pertence a esse coletivo.

Não há dados significativos, nos estudos identificados, no que diz respeito à subcategoria *jubilamento*.

Ainda assim, o abandono, a reprovação e o jubramento concorrem, juntamente com outros fatores - como a falta de formação docente, a escassez de políticas específicas para favorecer a *permanência* no curso e o excesso de disciplinas - para aumentar os índices de evasão.

5. Considerações finais

A inclusão social por meio da elevação da escolaridade e da capacitação para o trabalho constitui-se como objetivo central do PROEJA, política que figura como resposta a antigas lutas e constantes reivindicações democráticas do espaço político por uma política pública para a inclusão.

Utilizando as lentes teóricas, a teoria pós-fundacionista e a pós-democracia, para iluminar os resultados da metanálise ao *corpus* delimitado, em especial aqueles que resultam da análise da categoria *conclusão* dos cursos enquadrados pelo PROEJA, percebemos uma realidade que se distancia do discurso político-normativo - nomeadamente a inclusão de um determinado grupo de jovens identificado no Documento-Base do PROEJA (BRASIL, 2007). De acordo com os estudos analisados, a política institucional de acesso aos cursos favoreceu que outro perfil de estudantes, que não o público-alvo EJA, ocupasse a maioria das vagas. Não obstante, apesar de a maioria dos ingressantes possuir ensino médio completo ou até nível superior, os índices de abandono, evasão, reprovação e jubramento estão bem acima do minimamente aceitável. Portanto, o grupo de estudantes, com a Educação Básica terminada também apresenta baixas taxas de *permanência* e *conclusão* dos cursos o que é problemático tendo em conta que se trata de uma política que se sustenta na proposta de inclusão de grupos anteriormente 'excluídos' nos processos educativos/formativos. Ora o grupo de sujeitos que eram o alvo privilegiado da política PROEJA não tem, efetivamente, as mesmas chances de *acesso*, *permanência* e *conclusão*, quando comparados com outros estudantes que acedem aos cursos com outros níveis de formação à partida.

Dubet (2008) tece severa crítica à meritocracia, ao estímulo exacerbado à competição entre as pessoas na perspectiva de exaltar a concorrência sem sequer considerar as desigualdades, sejam econômicas e/ou sociais, que geralmente sentenciam as oportunidades no acesso escolar.

Conforme os dados metanalisados, e de acordo com os investigadores, a política PROEJA, tal como vem sendo executada, induz a uma nova exclusão. Essa exclusão é construída dentro do sistema educacional e finda por reforçar o fracasso, a incapacidade e acentuar as desigualdades.

Dos estudos realizados e analisados percebe-se a falta de dados sobre as categoria *conclusão* dos cursos desenvolvidos ao abrigo da política específica PROEJA. De igual modo percebe-se a falta de monitorização dos processos de acesso e permanência dos/as estudantes nos cursos e a relação destes com o *términus* dos mesmos. Depreende-se, ainda, a partir dos dados extraídos, que há falhas no modo de execução da política distanciando-se do espírito do discurso político-normativo. Confirma-se um afastamento entre o plano ontológico e o plano ôntico registando-se uma diferença ontológica (MARCHART, 2007). Os efeitos da política vão na contramão do proclamado. Os sujeitos da EJA sofrem nova negação do direito à educação e a uma qualificação profissional que se traduza em *mais-valias* para que possam aceder ao mundo do trabalho, sem a qual, veem-se fadados ao desemprego ou à exploração da sua condição de mão-de obra ociosa e barata, o “exército de reserva” identificado por Crouch (2004). Nessa linha, poder-se-ia dizer que há um abismo entre o plano do discurso e o plano da ação. *A política de inclusão está presente no discurso político-normativo, mas estará efetivamente nas intenções de quem assume a liderança política? E existirá, efetivamente, nas intenções dos múltiplos sujeitos que operam nos diferentes planos da materialização da política PROEJA?* Talvez, não. No quadro da pós-democracia, podemos enxergar que as contradições entre intenções, discursos e ações poderão indiciar que os objetivos reais de algumas políticas, aparentemente democráticas, não são aqueles que estão descritos formalmente. Isso poderá estar relacionado com a necessidade de um determinado *silenciamento* de alguns sujeitos nos espaços políticos, da invisibilização de conflitos e de dissensos que asseguram o *status quo* e a aparência de democracia. Na prática, o poder constituído nas instituições cria mecanismos para conter o espaço político do dissenso, baseados num simulacro de consenso ou, simplesmente, ocultando os discursos ausentes ou silenciados durante o processo. Diante dessa realidade, percebe-se o sentido das palavras de Rancière (1996) quando diz que a política é rara e acontece apenas e de verdade quando parte dos sem-parte rompe a lógica naturalizada da dominação e faz ouvir, como discurso, o que antes só era ouvido como ruído. Aí reside a significativa relevância do trabalho dos investigadores e da academia no seu papel de dar voz aos que não são ouvidos e transformar os ruídos em discursos para que a política inclusiva possa despontar.

Referências

- BALL, S. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, v. 34, n. 2, p. 119-30, 1998.
- BOGDAN R. C., & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora. 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Nº 9.394. 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF.
- BRASIL. **Decreto nº 5.478/2005**, de 24 de junho. Cria o Programa Nacional de Integração Profissional com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja
- BRASIL. **Decreto nº 5.84/2006**. altera o decreto anterior e Altera denominação do Proeja para Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. Brasília, DF.
- BRASIL. 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. 2007.
- BRYMAN, A. **Social research methods**. New York: Oxford University Press. (4th ed.). 2012.
- CARDOSO, T. M. **Interação verbal em aulas de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 a 2002**. 415p. Tese. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro. Portugal. 2007.
- CASARA, Rubens. **O Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2018.
- COUTINHO, C. P. **Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática** (2nd ed.). Coimbra: Edições Almedina. 2016.
- CROUCH, C. **Post-Democracy**. Oxford, United Kingdom: Polity Press. 2004.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402p. 2016.
- DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez. 2008.
- FLORES, T.; Fonseca, D. **Disruptura e atrofia no Proeja: disputa entre distintos projetos de sociedade**. *Revista EXITUS, Santarém/PA*, V.12, e022021, 2022.
- FLORES, T. **O Proeja e o paradoxo da inclusão democrática**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciência e educação*, V. 8(3) , pp.1456-1480, 2022.
- MOURA, D. H. e HENRIQUE, A. L. Proeja: entre desafios e possibilidades. **Revista Holos**, ano 28, vol. 2, Natal. pp. 114-129. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276228748_PROEJA_ENTRE_DESAFIOS_E_POSSIBILIDADES

FLORES, T. M.D.; FONSECA, D.M.R., PROEJA e inclusão à luz do Pós-fundacionalismo e da Pós-democracia. *Jornal de Políticas Educacionais*

GOMES, C. O.; ANGELO, C. B. **Entre o oficial e o real**: conhecendo os estudantes do Proeja. Natal. 77p. Monografia (Especialização). Diretoria de Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. 2007.

FOUCAULT, M. A (). **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense. 1986.

FONSECA, D. Políticas de igualdade de gênero: uma reflexão a partir de um estudo sobre manuais escolares. **Revista Exitus**, v.8 , n. 1, pp. 112-140, 2018

FONSECA, Dora. O poder de regulação do discurso político-normativo: do discurso democrático ao discurso gestor. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 31, set/dez. 2019

IBGE **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** (2010). <http://www.ibge.gov.br> acesso 12/06/2021.

LIMA, L. E depois de 25 de abril de 1974: centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 43, 2014. p.137-155.

MARCHART, O. **Post-Foundational Political Thought: Political Difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau**. Edinburgh University Press Ltd. 2007.

MARINI, R. M. **A dialética da dependência**. Traduzido por Carlos Eduardo Martins, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ. Extraído da Editora Era, México, 1990, 10ª edição (1ª edição, 1973). 2017.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**: livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo. 2013.

MARCHART, O. **Post-Foundational Political Thought: Political Difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.

PINTO, C. M. **Metanálise Qualitativa Como Abordagem Metodológica para Pesquisas em Letras**. *Atos de Pesquisa em Educação* 8(3) 1033-1048, set./dez./2013. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n3p1033-1048> acesso em 14/12/2021.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento: política e filosofia**. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1999.

RANCIÈRE, J. **The thinking of dissensus: politics and aesthetics**, IN.: Bowman, Paul & Stamp, Richard (eds.). Reading Rancière. London: Continuum. 2011.

RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia**. (1a ed.) Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo. 2014.

SAN MARTIN, R. **Elogio de la ignorancia**. Los riesgos del antiintelectualismo. La Nación, Buenos Aires. 2017 Disponível em: <http://www.lanacion.com.ar/2027176-elogio-de-la-ignorancia-los-riesgos-del-antiintelectualismo>> Acesso em 03/01/2022.

SANTOS, B. S. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo. 2016.

SCHAFF, A. **A sociedade informática** (4a). São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista – UNESP. 1995.

SMITH, N. **Desenvolvimento Desigual**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1988.

FLORES, T. M.D.; FONSECA, D.M.R., PROEJA e inclusão à luz do Pós-fundacionalismo e da Pós-democracia. *Jornal de Políticas Educacionais*

SOUZA, D. B.; CASTRO, D. F. Gestão democrática da educação sob perspectiva comparada Brasil-Portugal: entre a exigência legal e a exequibilidade real. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1195-1213, out.-dez. 2012

STAVRASKAKI, Y. **O triste espetáculo da "democracia sem demos"**. Entrevista a Julia Goldenberg. Tradução: Inês Castilho. 2016. Disponível em: <https://outraspalavras.net/sem-categoria/o-triste-espetaculo-da-democracia-sem-demos/>

TIMULAK, L. **Meta-análise de estudos qualitativos**: uma ferramenta para rever os resultados da pesquisa qualitativa em psicoterapia. 2009. Disponível em Acesso em 02/01/22. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10503300802477989?scroll=top&needAccess=true&> Acesso em 02/01/22.

POR FAVOR NÃO DELETE AS PÁGINAS SEGUINTES

Recebido em Mês de 2021
Aprovado em Mês de 2022
Publicado em Mês de 2022

Jornal de Políticas EDUCACIONAIS



Volume 16

Seção elocation

xx de mês de 2022



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/ipe>.

INDEXAÇÃO:

BASE DE DADOS

Sumário.Org
Google Scholar
BASE
Dimensions
Miar

DIRETÓRIOS

ScieloEduc@
Diadorim
DOAJ
ErihPlus
Latindex
EZB
ROAD
Journal 4-free

ÍNDICES

Index Copernicus
Cite Factor

PORTAIS

LiVre
Capes
Science Open
World Wide Science

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 15, elocation – Mês de 2022

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

Comitê Editorial:

Elisângela Scaff (UFPR)

Daniela de Oliveira Pires (UFPR)

Conselho Editorial:

Adriana Aparecida Dragone Silveira (UFPR-Brasil), Ana Lorena de Oliveira Bruel (UFPR-Brasil), Andréa Barbosa Gouveia (UFPR - Brasil), Angela Maria Martins (FCC, Brasil), Angelo Ricardo de Souza (UFPR-Brasil), Antonia Almeida Silva (UEFS, Brasil), Cassia Alessandra Domiciano (UFPR-Brasil), Cesar Tello (Universidad Nacional TresFebrero, Argentina), Claudia Regina Baukat Silveira Moreira (UFPR-Brasil), Cristiane Machado (Unicamp- Brasil), Elton Luiz Nardi (UNOESC, Brasil), Fernanda Saforcada (Universidad de Buenos Aires – UBA - Argentina), Isaac Paxe (Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED- Luanda, Angola), Gabriela Schneider (UFPR-Brasil), Gladys Beatriz Barreyro (USP - Brasil), Gilda Cardoso Araújo (UFES - Brasil), Gustavo Enrique Fischman (Arizona StateUniversity - USA), Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE, Brasil), Jefferson Mainardes (UEPG - Brasil), João Ferreira de Oliveira (UFG - Brasil), Jorge Alarcon Leiva (Universidad de Talca - Chile), Jorge Manuel Gorostiaga (UNSAM – Argentina), Juca Gil (UFRGS - Brasil), Luciana Rosa Marques (UFPE, Brasil), Marcos Alexandre dos Santos Ferraz (UFPR-Brasil) Marcia Aparecida Jacomini (Unifesp-Brasil), Maria Dilméia Espíndola Fernandes (UFMS, Brasil), Natalia Oliveira Woolley (UCLA, USA), Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA - Brasil), NicolásBentancur, (Universidad de la República de Uruguay), Nora Krawczyk (Unicamp- Brasil), Pedro Flores-Crespo (UAQ, México) Rodrigo da Silva Pereira (UFBA, Brasil), Robert Verhine (UFBA - Brasil), Rosana Cruz (UFPI - Brasil), Rubens Barbosa Camargo (USP - Brasil), Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca - Chile), Theresa Adrião (UNICAMP - Brasil), Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS - Brasil).

Créditos e Agradecimentos:

Revisão de Língua Portuguesa, Abstract e Resumen: Programa de apoio às publicações científicas periódicas da UFPR

Arte e diagramação: Tiago Tavares (tiagotav@gmail.com)

Jornal de Políticas Educacionais
Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR
Avenida Sete de Setembro, 2645
2º andar, Sala 213
80.230-010 – Curitiba – PR – Brasil
Tel.: 41-3535-6264
jpe@ufpr.br
<http://revistas.ufpr.br/jpe>

**CAPÍTULO VI: PROEJA e inclusão: uma leitura global à luz do pensamento de
Heidegger, Crouch e Ball**

Flores, T. M. D. & Fonseca, D.M. R. (XXXX).

Revista Brasileira de Educação, x (x), x-x.

PROEJA E INCLUSÃO: UMA LEITURA GLOBAL À LUZ DO PENSAMENTO DE HEIDEGGER, CROUCH E BALL

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo central revelar os impactos do PROEJA quanto à sua finalidade de incluir, no sistema educacional, o público da educação de adultos (EJA) com vista à elevação da escolaridade e a sua inclusão no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional. Para tanto, foram selecionadas três categorias para análise do processo de inclusão: o *acesso*, a *permanência* e a *conclusão* nos cursos. Tendo em conta o nosso arquétipo teórico procuramos compreender a realidade tendo como foco de estudo, o Estado da Bahia, no Brasil. Assim, à luz da teoria pós-fundacional, do Ciclo de Políticas de Ball e da abordagem da pós-democracia, foi possível perceber e analisar os abismos que permeiam o modo de execução da política e compreender porque, no plano da ação, seus efeitos não são efetivamente os almejados no plano dos discursos.

Palavras-chave: política pública; PROEJA; inclusão.

PROEJA AND INCLUSION: A GLOBAL READING IN THE LIGHT OF THE THOUGHTS OF HEIDEGGER, CROUCH AND BALL

ABSTRACT:

The main objective of this article is to disclose the impacts of PROEJA in terms of its purpose of including the adult education (EJA) public in the educational system, with a view to raising education levels and their inclusion in the labor market through vocational qualification. To this end, three categories were selected for analysis of the inclusion process: *access*, *permanence* and *completion*. Considering our theoretical archetype, we try to understand reality with the focus of study, the State of Bahia, in Brazil. Thus, in light of post-foundational theory, Ball's policy cycle and the post-democracy approach, it was possible to perceive and analyze the abysses that permeate the way the policy is executed and understand why, in terms of action, its effects are not effectively those desired in terms of discourse.

Keywords: public policy; PROEJA; inclusion.

PROEJA E INCLUSIÓN: UNA LECTURA GLOBAL A LA LUZ DEL PENSAMIENTO DE HEIDEGGER, CROUCH Y BALL

RESUMEN:

El presente artículo tiene como objetivo central revelar los impactos del PROEJA en términos de su propósito de incluir a la población de la (EJA) educación para adultos en el sistema educativo, con el fin de mejorar los niveles de educación y facilitar su inclusión en el mercado laboral a través de la cualificación profesional. Para ello, se han seleccionado tres categorías para analizar el proceso de inclusión: *el acceso, la permanencia y la finalización*. Teniendo en cuenta nuestro arquetipo teórico, tratamos de comprender la realidad con el foco de estudio, el Estado de Bahía, en Brasil. Así, a la luz de la teoría postfundacional, el ciclo de políticas de Ball y el enfoque postdemocrático, se ha podido percibir y analizar los abismos que atraviesan la forma en que se ejecuta la política y entender por qué, en términos de acción, sus efectos no son efectivamente los deseados en términos de discurso.

Palabras clave: política pública; PROEJA; inclusión.

INTRODUÇÃO

O presente artigo¹ procura revelar os impactes do PROEJA quanto à sua finalidade de incluir, no sistema educacional, o público da educação de adultos (EJA). O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - instituído em 2005 a partir do Decreto nº. 5.478 e substituído no ano seguinte pelo decreto n. 5.840, consiste numa política pública de governo, cujo objetivo é promover a inclusão do coletivo da Educação de Jovens e Adultos - EJA - contingente da população historicamente excluído do direito à educação – no sistema educativo, através de cursos cujo escopo é desenvolver atividades com foco na integração da formação acadêmica aliada a uma formação técnica específica. A política é executada pelos Institutos Federais, podendo também o Sistema S (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); e as redes estaduais de educação se tornarem proponentes (FERREIRA & OLIVEIRA, 2010).

Além do ineditismo de, pela primeira vez, se integrar a Educação Básica (EB) com a Educação Profissional (EP) na modalidade de EJA, a proposta textual apresenta uma intenção estratégica, por parte do Estado, no sentido de saldar a grande dívida social por meio do combate às desigualdades sociais, o que aponta para uma formação omnilateral que concorre para o fortalecimento da cidadania e para a educação politécnica, ou seja, o trabalho como princípio educativo.

A omnilateralidade, formação em todas as direções, é uma utopia a ser perseguida como caminho e como meta. Utopia porque é impossível chegar a uma formação que circunscreva todas as dimensões do ser humano; como caminho e como meta porque viabiliza aos educadores uma atuação no processo de formação dos sujeitos em múltiplas

¹ Neste artigo apresentamos um recorte de uma investigação em curso.

dimensões e sentidos: físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético, político, combinando estudo e trabalho, etc.

Para Marx (1983), o objetivo da formação humana em todos os seus aspectos corresponde ao conceito, criado por ele, de educação politécnica, caminho para a superação do tecnicismo voltado ao mercado de trabalho e do industrialismo adotado pelo sistema das Escolas Técnicas Federais. Essa concepção politécnica de educação foi retomada por Saviani (1988) que, inspirando-se em Marx e Gramsci, segundo Rodrigues (1998), propiciou, na década de 1980, a base teórica fundamental ao seu estabelecimento e posterior ampliação da discussão de processos educativos dessa natureza.

A política pública PROEJA retoma esse conceito e adota o trabalho como princípio educativo - como caminho e como meta - para uma educação destinada àqueles brasileiros que por algum motivo interromperam seus percursos educativos, tendo, portanto, a possibilidade de retornar à escola em busca de uma formação politécnica com a finalidade de ampliar os seus conhecimentos e, paralelamente, melhorar as suas condições socio laborais.

O PROEJA se materializa por meio de oferta de cursos que integram a Educação Básica (EB) e Educação Profissional (EP) ofertados durante o turno noturno. Como toda política pública, o PROEJA também carece de ser avaliado e ter os resultados dessa avaliação publicizados nos sítios oficiais do Ministério da Educação – MEC - e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC – órgãos encarregados do monitoramento e avaliação da política. Por exemplo, sobre a inclusão do coletivo da EJA nos cursos e o seu aproveitamento, não encontramos dados relevantes, e aqueles que se encontram disponíveis são muito genéricos. Por essa razão consideramos relevante debruçarmo-nos sobre o material existente sobre a problemática e consideramos para a orientação do trabalho uma questão central: *Qual o impacto do PROEJA quanto ao seu principal objetivo de incluir, no sistema educacional, o público da Educação de Jovens e Adultos com vista a promover melhorias na elevação de escolaridade e nas suas condições socio-laborais?*

A análise global, que apresentamos neste trabalho, decorre de trabalhos anteriores e que se orientaram tendo em conta os seguintes objetivos gerais: (01) Conhecer os instrumentos político-legais que criam a política pública PROEJA no Brasil, bem como suas diretrizes e regulamentações; (02) Analisar, a partir do corpus teórico/empírico produzido por investigadores brasileiros, como tem sido executada a política PROEJA no estado da Bahia quanto a: ○ Implantação e infraestrutura; ○ Política de acesso; ○ Política de permanência; ○ Índices de conclusão (inclusão); (03) Compreender, através da lente da pós-democracia (ou pós-política), a tensão entre o processo de inclusão/exclusão; (04) Identificar os abismos entre os níveis ontológico e ôntico da política e analisá-los à luz das lentes da ontologia pós-fundacional, da pós-democracia e do ciclo de políticas de Ball; (05) Analisar se e em que medida a política de assistência estudantil para a permanência dos estudantes tem concorrido para a conclusão dos cursos e, portanto, para a inclusão do coletivo da EJA. Neste recorte da nossa investigação, e que apresentamos neste artigo, olhamos em especial para os objetivos (03), (04) e (05).

A metodologia utilizada na investigação é a metanálise qualitativa justamente para agregar investigações individuais realizadas por investigadores brasileiros, publicadas no período de 2010 a 2017, a fim de se obter a síntese possível sobre a operacionalização da política no Estado da Bahia. Essa metodologia, utilizada inicialmente nas ciências exatas, com um caráter quantitativo, passou a ser incorporada nas práticas investigativas no campo das ciências sociais e humanas caracterizando-se por uma natureza quali-quantitativa (CARDOSO, 2007). Para obter dados, e numa perspectiva ampla, sobre os impactos da política PROEJA no que diz respeito concretamente ao efeito *inclusão*, levou

a que assumíssemos a metanálise como caminho metodológico. Fazer o rastreio dos estudos científicos realizados numa determinada área e num tempo delimitado e, por fim, ler os dados resultantes da nossa análise à luz de um determinado arquétipo teórico poderia conduzir-nos a uma interpretação nova. Assim, foi construído um *corpus*, a partir de critérios² pré-definidos que nos permitissem selecionar os estudos relevantes para a análise e compreensão da execução específica do PROEJA, no estado da Bahia.

É, pois, nossa intenção apresentar uma visão global sobre a leitura da realidade da política e do seu modo de execução, à luz de um arquétipo teórico tríptico com base no pensamento de Heidegger, Crouch e Ball, cujas lentes são: o pós-fundacionalismo, a pós-democracia e o ciclo de políticas de Ball. A primeira questão que se colocará é: quais as razões que nos levaram a construir este quadro referencial com três lentes? Estudos anteriores por nós desenvolvidos indicam as potencialidades do Ciclo de Políticas de Ball para compreender o desenvolvimento de uma política pública. Por outro lado, percebemos nas nossas leituras exploratórias, no campo das políticas educacionais em específico, que num quadro de ambiguidade e desconexão próprias de ambientes instáveis, parece ser unânime que os processos de execução e operacionalização dos textos, que consubstanciam a legislação, tendem a não ser lineares. Percebemos que o referencial de Heidegger poderia ajudar a compreender essa realidade. Por fim, o conceito de pós-democracia pareceu-nos uma lente apropriada para compreender a lógica de funcionamento global das políticas que proclamam os princípios democráticos, mas parecem ser uma mera encenação, como entendemos ser o caso do PROEJA. Contudo, a nossa análise preliminar já tinha dado conta das incongruências discursivas e, especialmente, entre o plano do discurso e o plano da prática, o que se verificou no estudo mais aprofundado. Os contributos teóricos de Crouch constituem um forte potencial heurístico para a compreensão dos desvios e inconsistências detetadas.

A CENTRALIDADE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA A COMPREENSÃO DOS EFEITOS DO PROEJA

A partir da questão central e dos objetivos formulados atrás já mencionados, para o direcionamento da investigação, consideramos que, para se identificarem os impactes (os efeitos) da política, seria necessária uma avaliação *ex post* ou avaliação de resultados através da análise e interpretação dos resultados de vários estudos de caso³ realizados numa zona geográfica delimitada. Essa abordagem é recomendada quando se busca compreender em profundidade como uma política foi implementada, executada e como seus resultados foram alcançados ou porque foram alcançados aqueles resultados detectados e não outros (BRASIL, 2018).

Como se deseja compreender, analisar e avaliar uma política pública educativa de cariz inclusivo, definiram-se as categorias e subcategorias de análise de acordo com o processo conforme a figura abaixo:

² Que se enquadrassem no recorte espaço-temporal (Estado da Bahia, publicação entre 2010 a 2017) e que abordassem o acesso, a permanência e a conclusão.

³ O corpus de análise foi constituído por 10 estudos (E01;E02;E03;E04;E05;E06;E07;E08;E09;E10) (Autora, 2020).

Figura 1 - Categorias e subcategorias de análise

ACESSO	PERMANÊNCIA	CONCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> • implantação e fragilidades • processo seletivo • matrículas • escolaridade dos ingressantes 	<ul style="list-style-type: none"> • assistência estudantil • abandono\evasão • reprovação 	<ul style="list-style-type: none"> • Evasão (pós integralização) • Estágio\TCC • Jubilamento

Fonte: elaborado pelas autoras.

As categorias se dividem em subcategorias como representado na figura 1. Começamos pela primeira categoria *acesso* e respectivas subcategorias: *implantação*, *processo seletivo*, *matrículas* e *perfil dos ingressantes*.

Existe uma relação de dependência entre o *acesso* dos estudantes aos cursos, no âmbito do PROEJA, e as condições de implementação da política educativa. A construção do texto político é determinante para o enquadramento e publicização do programa concreto de mudança que se almeja. A partir da lente do Ciclo de Políticas de Ball, e concretamente tendo em conta o *contexto de influência* e o *contexto de produção de texto*, compreende-se que o discurso presente nos normativos legais resulte de lutas e consensos nas múltiplas arenas políticas transnacionais e nacionais. A análise dos documentos legais⁴ revela a tendência supranacional de discursos políticos em torno de sociedades mais justas e inclusivas, bem como a qualificação profissional de jovens que abandonaram os seus processos formativos. Estes aspetos estão presentes nas recomendações à escala macro e acabam por constituir “verdades” e, por isso, um imperativo para o desenvolvimento das sociedades e, em especial, da economia de cada país.

A implementação da política, no *contexto da prática*, pressupõe, à partida, a preparação das condições que favoreçam o sucesso da mesma. Entender as condições de implementação da política, no contexto real, requer necessariamente analisar: i) como o discurso político-normativo foi construído, ou seja, se aqueles que operacionalizam a política foram envolvidos; ii) como foram pensadas e desenvolvidas as estruturas institucionais; iii) o perfil dos beneficiários do PROEJA e qual é o público-alvo efetivo; iv) a natureza do currículo e o tipo de avaliação e v) a capacitação de docentes e gestores para EJA. Estas questões levaram-nos a analisar os estudos de caso desenvolvidos para “captar” elementos que nos pudessem ajudar a retirar informação pertinente para perseguir os objetivos atrás elencados.

Portanto, para além das questões estruturais, os sujeitos que desenvolvem a política são elementos cruciais até porque são eles, a partir das suas traduções dos textos político-legais, que poderão operacionalizar o que está preconizado nesse discurso. Também parece que um dos elementos centrais para o sucesso do PROEJA, enquanto política que promove a inclusão, é o cumprimento do estipulado, na fase inicial, sobre o público-alvo a quem se destina. Por outro lado, a adequação dos processos curriculares e de avaliação, ao longo dos cursos, será outro aspeto relevante do processo e do sucesso da política PROEJA (Autora, 2020; Autoras, 2022).

⁴ Decreto nº. 5.478\05 e decreto n. 5.840\06; documento-base do Proeja; Parecer CNE/CEB nº 11/2000, Resolução CNE/CEB 01/2000; LDB 93947/96; Constituição Federal de 1988; Plano Nacional de Educação (Meta 10); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (DCN).

Como o PROEJA promove a oferta de cursos profissionalizantes, a infraestrutura é fundamental: salas de aula bem equipadas, climatizadas; laboratórios com todos os equipamentos requeridos e materiais necessários; espaço de convivência favorável à interação, biblioteca com bom acervo, refeitório, etc.

Tendo em conta os aspetos elencados referentes à implementação da política, e a partir dos dados extraídos e metanalisados, compreendemos que a implementação da política foi desenvolvida com processos especialmente verticalizados, sem consulta à comunidade interna ou externa. Também registamos que não houve investimentos específicos ao nível estrutural portanto, deduzimos, sem condições para aulas práticas, por exemplo. A implementação se deu de cima para baixo, por imposição do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de forma aligeirada com ‘aproveitamento’ do que já existia nas instituições proponentes (Autora, 2020).

Em todos os estudos analisados - especialmente no E06-2014 que pesquisou a implementação e execução da política em 05 Institutos federais de diferentes estados brasileiros, inclusive na Bahia – é entendido que o PROEJA foi implantado como um programa⁵, e não como uma política pública (VITORETTE, 2014). Ou seja, será o mesmo que dizer que o plano para a ação não foi efetivamente pensado com base na questão estrutural e na sustentabilidade do seu desenvolvimento (LIMA, 2010; ALMEIDA, 2011; FERNANDES, 2011; BONFIM, 2012; OLIVEIRA, 2014; VITORETTE, 2014; OLIVEIRA, 2015; BORGES, 2015; AUTORA, 2016; SILVA, 2017).

Na tabela 1 podemos confirmar que em todos os estudos que integram o *corpus* de análise existem fatores que se situam nas esferas anteriormente identificadas e que de alguma forma condicionam o sucesso do PROEJA enquanto política promotora de inclusão.

Tabela 1: Fatores limitantes do PROEJA

FRAGILIDADES, DISTORÇÕES E FATORES LIMITANTES DO PROEJA	ESTUDOS									
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
a) Quanto à implementação do PROEJA:										
Implementação por imposição do MEC	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Ausência de diálogo com a comunidade interna e externa;	X	X		X	X	X		X	X	X
SETEC/MEC não acompanharam/avaliaram a política	X	X	X			X			X	X
Desconhecimento da política e seus objetivos por parte da instituição	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Desconhecimento institucional sobre o público-alvo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Maioria dos docentes do PROEJA desconhece as especificidades da EJA.	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Estrutura do curso/currículo enciclopédico	X	X	X		X	X		X	X	X
Não integração e articulação do currículo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Insuficiência/ausência de capacitação de docentes, técnicos e gestores para EJA.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Altos índices de evasão	X	X	X	X				X	X	X

⁵As políticas educacionais podem ser materializadas através de programas que visam melhorar a aprendizagem dos estudantes e, para tanto, adotam um conjunto de ferramentas por um determinado tempo para sanar dificuldades de aprendizagem por meio de ações práticas aplicadas no dia a dia em sala de aula (SMARJASSI & ARZANI, 2021).

b) Quanto ao acesso ao PROEJA									
Seleção meritocrática (redação peso 6 eliminatória e classificatória)	X	X		X		X		X	X
Divulgação não alcança público alvo	X		X	X		X		X	X
Alegação institucional: o público alvo não se inscreve;	X	X	X	X		X		X	X
Acesso majoritário de candidatos com EM completo ou superior (in)completo	X	X	X	X		X		X	X
Discriminação do PROEJA na instituição	X	X				X	X	X	X

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os dados são reveladores dos desvios (intencionais ou não), do descompromisso dos atores envolvidos na execução da política, com total distanciamento dos instrumentos legais que a regulamentam e que, de acordo com Bowe et al. (1992), é a representação da própria política.

A VISÃO DOS DADOS SOB A LENTE PÓS-FUNDACIONALISTA DE HEIDEGGER

A perspectiva filosófica do fundacionalismo defende a existência de um fundamento último, transcendental, uma verdade inexorável, um terreno sólido. Contudo, a existência de fundamentos parciais (natureza, homem, Deus, razão, etc.), levou outros filósofos a questionar o fundamento enquanto verdade cristalizada.

Heidegger (2006, 2007) argumenta que o fundamento é um *Abgrund*, um abismo, um terreno móvel, instável. Não se trata, é bom que se esclareça, de negar o fundamento ou de declará-lo como um não-terreno. A perspectiva pós-fundacionalista, segundo Marchart (2007), e seguindo as ideias de Heidegger, questiona o não reconhecimento da presença da ausência, ou seja, do abismo entre o nível ontológico e o nível ôntico. Para Heidegger (2006), a tradução do conteúdo profundo da ideia (nível ontológico), para a realidade aparente, apreensível (nível ôntico) apresenta uma lacuna, um abismo. Nesse processo, há uma limitação na tradução de uma ideia (abstração), principalmente quanto à apreensão da ideia pela linguagem. Além disso, o olhar do tradutor, limitado pelas suas vivências, crenças e pelo seu repertório cultural, impossibilita a tradução literal do nível ontológico para o nível ôntico. Assim, o fundamento é, também e ao mesmo tempo, a ausência de fundamento (HEIDEGGER, 2005).

Dessa alteridade conceitual e filosófica entre fundacionalismo (fundamento da verdade) e o abismo por ele negado (presença parcial ou ausência do fundamento) encontra-se, precisamente, a base do pensamento pós-fundacional, segundo o qual, toda a ordem social, nesta perspectiva, é contingente (ARDITI & VALENTINE, 1999; MARCHART, 2007) justamente por ser parcial.

A partir do referencial de Heidegger, percebemos que a política pública PROEJA foi criada a partir do impulso ontológico do espaço político que reivindicava, desde longa data, uma política específica para o coletivo da EJA. As tensões no espaço político foram se tornando cada vez mais fortes à medida que a sociedade civil se organizava e se articulava através dos Fóruns de EJA, que cresciam em todos os estados e regiões do país: 26 fóruns estaduais e um no Distrito Federal, além de 52 fóruns regionais. Esses fóruns são espaços de discussão, com participação de diversos segmentos em defesa da educação para jovens e adultos em situação de abandono do sistema educativo, e que promovem ações para a construção de políticas públicas que reconheçam o direito à educação de todos os brasileiros, independentemente da idade, como proclamado na Constituição de 1988.

Lendo a realidade estudada através da teoria pós-fundacional, o Estado, diante de uma situação de efervescência do espaço político, de mobilização crescente da sociedade civil e conseqüente politização dos movimentos, busca incorporar o movimento político em ações que serão expressas no nível ôntico.

Através da lente do pós-fundacionalismo poder-se-ão desvelar alterações entre o plano dos discursos e o plano da ação quando percecionamos o processo de desenvolvimento da política PROEJA, desde o *contexto da produção de texto* para o *contexto da prática* (BOWE et all., 1992). Criar a política para silenciar o espaço político não é fundamento para se crer na ‘verdade’ de que o problema será solucionado. Eis aí o abismo pós-fundacional: entre o fundamento das intenções (nível ontológico) e sua tradução para a ação (nível ôntico) - o *abismo da ausência*. Essa ausência, porém, poderá já não ser apenas fruto da tradução, mas talvez da não sintonia entre o plano das intenções e o plano do discurso. As intenções poderão não corresponder, efetivamente, ao discurso produzido. O estudo realizado não permite fazer inferências em relação a esta questão. Contudo, a lente pós-fundacionalista permite perceber a não linearidade dos processos de construção e desenvolvimento das políticas e, em simultâneo, levantar novas questões a partir de elementos que se tornam visíveis tendo em conta a análise dos dados com o referido referencial.

Em relação, por exemplo à formação docente, observe-se o que consta no Parecer do CNE/CEB 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, público-alvo preferencial do PROEJA:

É importante reiterar, desde o início, que este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semipresencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos, as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja conseqüente. Estas diretrizes compreendem, pois, a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (art.1º, § 1º da LDB apud BRASIL, 2011, p. 04)

Além disso, o próprio Documento Base (DB) da política, no item “5.7. Formação continuada de professores e gestores” evidencia claramente a necessidade da formação continuada dos professores para essa modalidade de ensino:

A formação de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas. Para alcançar esse objetivo é necessária a ação em duas frentes: um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela SETEC/MEC. As instituições proponentes devem contemplar em seu Plano de Trabalho a formação continuada através de, no mínimo: a) formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas (BRASIL, 2007, p. 60).

Entretanto, os 10 estudos que compõem o *corpus* da investigação revelam que a formação docente é ausente ou muito insuficiente. Além disso, em 9 dos 10 estudos, há a

afirmação de que a maioria dos docentes do PROEJA desconhece as especificidades da EJA e indicam esses fatores como umas das grandes fragilidades que comprometem a inclusão anunciada pela política LIMA, 2010; ALMEIDA, 2011; FERNANDES, 2011; BONFIM, 2012; VITORETTE, 2014; OLIVEIRA, 2015; BORGES, 2015; AUTORA, 2016; SILVA, 2017). Muito provavelmente, de acordo com o que afirma Marchart (2007), esses dados que causam estranheza ao investigador, são o resultado esperado pelo sistema, uma vez que se pretendia atender parcialmente às reivindicações do espaço político e, portanto, os resultados só poderiam ser contingenciais.

O DESENVOLVIMENTO DO PROEJA: UMA LEITURA PELO CICLO DE POLÍTICAS DE BALL

Já, anteriormente, fomos fazendo referência ao Ciclo de Políticas de Ball, como lente de análise e compreensão para o desenvolvimento da política específica em estudo. Bowe et al. (1992) entendem que não existe a dicotomia entre formulação e implementação de políticas. Os autores alegam que a separação entre esses diferentes níveis ignora os enfrentamentos e simula consensos que não são reais. As *arenas políticas* dos conflitos, disputas, confrontos, influências e acordos são omitidas como se todo o processo fosse fruto de um consenso racional para atender às necessidades do povo, quando, na verdade, há outros interesses em disputa.

Para a análise da concepção e desenvolvimento das políticas, os investigadores construíram, numa fase inicial, um ciclo contínuo composto por três principais contextos: o *contexto de influência*, o *contexto da produção de texto* e o *contexto da prática*. Todos não lineares ou temporais, estão interrelacionados, sendo que cada um apresenta *arenas* e grupos de interesse, mas todos envolvem disputas e confrontos (BOWE et al., 1992).

No *contexto da influência* ocorrem as disputas nas *arenas políticas* pela prerrogativa de influenciar a construção do texto político. O *contexto da produção de texto* se vincula com a linguagem do interesse público mais amplo. Os textos são representação da política e resultam do antagonismo entre forças políticas e sociais que competem pelo controle da representação. É no *contexto da prática* que a política se materializa e produz efeitos. Fazendo agora uma ligação com a lente pós-fundacionalista, percebemos que existe consonância com o abismo pós-fundacional de Heidegger. A política é passível de ‘recriação’ a depender do olhar do(s) tradutor(es). Essa ‘recriação’ poderá ser positiva e aprimorar a política, ou distanciá-la do impulso ontológico que a originou.

Os dois contextos posteriormente propostos por Ball (1994) e que passaram a integrar o Ciclo de Políticas: o *contexto dos resultados* (efeitos) e o *contexto da estratégia política*, ajudam a compreender outros planos que se prendem com os resultados/efeitos e com o plano das estratégias, e que neste caso assumem especial importância. O *contexto dos resultados* relaciona-se ao aspecto da justiça, da liberdade individual e da igualdade. O *contexto da estratégia política* mantém relação com o *contexto da prática*, ou seja, se o olhar do tradutor pode recriar a política – para melhor ou para pior – esse último contexto considera admissível que a própria política ‘recrie’ as desigualdades e a exclusão que o discurso político-normativo promete combater. Como visto, as condições de implementação apresentaram comprometedoras fragilidades. Por exemplo, o processo seletivo para o acesso dos jovens para a realização dos cursos evidencia a recriação das desigualdades e a exclusão. Recorde-se que a maioria dos candidatos selecionados possuía já o Ensino Médio e, em alguns casos, o ensino superior. Portanto, deixava de

lado, logo à partida, o grupo específico, o público-alvo da política PROEJA, comprometendo o cumprimento do objetivo principal. Também os resultados divulgados em outros trabalhos anteriores⁶ e que se debruçavam especificamente sobre as categorias *acesso, permanência e conclusão* revelaram que poucos estudantes do público-alvo permaneciam a frequentar os cursos e terminavam com sucesso o curso.

A categoria de análise *acesso* é o passo fundamental para que o processo inicial de inclusão se consubstancie. *A priori*, de acordo com o documento base (DB) da política e todas as suas regulamentações, a política se destina aos brasileiros maiores de 18 anos, com distorção série/idade, que não concluíram o 2º ciclo (Proeja-FIC) ou 3º ciclo da educação básica (EB). O processo seletivo, porém, de caráter meritocrático, possibilitou que qualquer pessoa maior de 18 anos e que já tivesse concluído o 2º ciclo da EB - pré-requisito para a inscrição - pudesse se inscrever e concorrer a uma vaga. Essa não especificação de que a política se destina exclusivamente ao coletivo da EJA – não constava essa informação nos editais - gerou sérios equívocos e desvios da política já no primeiro momento.

Nos anos de 2010 e 2011, nos campi do IFBA, no interior, as provas do processo seletivo foram exatamente as mesmas para todas as modalidades – integrado regular, PROEJA, subsequente, um verdadeiro vestibular. Depois a seleção passou a consistir numa redação com peso 6, mais uma entrevista com assistente social e pedagoga com peso 4. O tratamento igual para desiguais, sem levar em consideração que o coletivo da EJA não está no mesmo ponto de partida que os alunos regulares do integrado (adolescentes que recém-concluíram o 2º ciclo da EB), nem dos alunos do subsequente (já concluíram a EB) é, em si, um discurso para a exclusão. A concorrência desigual e injusta ilustra o que Crouch (2000, 2004) e Ranciére (2004), identificam como sintomas da pós-democracia, ou seja, o impulso ontológico que originou a política foi justamente a reivindicação, da sociedade civil organizada por uma política para inclusão do coletivo da EJA. O DB deixa claro que às instituições cabe definir as ofertas de vagas e meios de seleção, porém, “considerando-se, imprescindivelmente, a condição de democratização do acesso” e “em conformidade com a legislação sobre EJA” (BRASIL, 2007, p.59). Todavia, na prática, os editais das instituições ignoram, de certa forma, a legislação sobre a EJA. Os dados abaixo demonstram, a nosso ver, a reprodução da desigualdade no acesso a uma política pública inclusiva.

Tabela 2: Perfil Escolar dos Estudantes

Estudo/Ano	EJA	EM completo	Superior incompleto	Superior completo
E01-2010	28,6%	67,5%	2,6%	1,3%
E02-2011	25%	75%	0%	0%
E03-2011	34%	66%	0%	0%
E04-2012	40%	60%	0%	0%
E05-2014	NA	NA	NA	NA
E06-2014	NA	NA	NA	NA
E07-2015	100%	0%	0%	0%
E08-2015	47%	53%	0%	0%
E09-2016	11%	83%	0%	6%
E10-2017	11%	83%	0%	6%
Médias	37,08%	60,94%	0,33%	1,66%

Fonte: elaborado pelas autoras.

⁶ (Autor, 2020a; Autor, 2020b; Autor & Autor, 2022; Autor & Autor, *no prelo*).

A política que está a ser executada não é, em vários aspectos, a reivindicada pelo espaço político e nem a regulamentada pelo DB e demais dispositivos legais. O público que majoritariamente se beneficia não está em situação de exclusão educativa, já concluiu os ciclos da Educação Básica, e alguns casos, até já estão na universidade ou já concluíram o ensino superior. A desigualdade é gerada logo no acesso, e a seleção dos candidatos para os cursos no âmbito do PROEJA acaba por constituir-se uma ‘catraca’ social para os excluídos. Poder-se-á dizer que o efeito da política é o contrário do referido no discurso presente nos normativos-legais, ou seja, a política acaba por recriar as desigualdades e a exclusão.

OS RESULTADOS DO ESTUDO PELA LENTE DA PÓS-DEMOCRACIA NA PERSPETIVA DE CROUCH

Os abismos oriundos do processo de tradução da política em nada se assemelham aos abismos decorrentes da espetacularização da democracia (CROUCH, 2004). A lente da pós-democracia permite enxergar o lado oculto e pouco perceptível quando a realidade é observada *a olho nu*. Podemos estar em presença de uma encenação em que o Estado, para satisfazer as demandas externas impostas pela agenda global e para mostrar que dá resposta às reivindicações sociais, apresenta políticas públicas com foco na inclusão e alavanca social. Mas, seguindo o referencial teórico que enquadra a nossa leitura, o seu discurso pode não corresponder à sua intenção efetiva e pode apenas querer silenciar, desmobilizar e despolarizar o espaço político. Para tanto, o Estado traça estratégias para contingenciar essas pautas populares, simular consensos para gestão dos “indesejáveis” (CASARA, 2018) e produzir efeitos democraticamente limitados.

Para Žižek (2013, 2018) o conceito de político (*political*) equivale a democracia, ou seja, representa a luta da parte que não tem parte para ter parte através de um ideal de democracia universal. Já a política (*politics*) consiste na esfera do poder responsável por preservar a ordem, embora esse conceito de ordem seja totalmente avesso ao movimento político. Contudo, a política tem o poder para a ação política, não obstante optar, em nome de outros interesses, atender contingencialmente os interesses do espaço político, dando-lhe a aparência de universalidade, fundamento da ação, e essa ação se dá através da política pública (*public policy*), prática que obscurece a condição de negação da parte que não faz parte. Para o autor, esse é o desenho da pós-democracia /pós-política.

Para Dardot e Laval (2016), pós-democrático é o Estado compatível com a racionalidade neoliberal que transforma tudo em mercadoria; é o Estado condicionado à expansão do poder e dos seus limites em favor do mercado. As necessidades do povo são atendidas contingencialmente, muitas vezes, através de políticas públicas para manter a “encenação ou aparência de democracia” (CROUCH, 2004).

Assim, o grande paradoxo desse processo de democratização é o fato de o Estado adotar estratégias que atendam às pautas populares e acalmem o espaço político, cujo potencial insurgente e revolucionário representa grave ameaça ao *status quo* e, ao mesmo tempo, essas mesmas estratégias sigam uma lógica de contenção traduzida em desmobilização, despolarização, esvaziamento do espaço político, acomodação de conflitos e construção de aparentes consensos. Assim, o abismo pós-fundacional revela que a democratização, democraticamente limitada, é o processo de contingenciamento (WILSON & OOSTERLYNCK, 2015). Esse contingenciamento também pode ser verificado através dos dados que resultaram da análise na categoria *permanência*, referente, naturalmente, à *permanência* dos estudantes nos cursos do PROEJA.

Tendo em vista a situação de vulnerabilidade socioeconômica do coletivo alvo da política, em 2008, a SETEC e o MEC - criaram uma política de permanência estudantil específica para o PROEJA, a qual consistia na distribuição de uma bolsa-auxílio no valor de R\$100,00 (24,1% do salário mínimo vigente à época), para todos os matriculados, desde que mantivessem a frequência.

Todavia, no início de 2011, a bolsa-auxílio foi extinta, e os estudantes do PROEJA passaram a participar da livre concorrência por bolsas com os alunos regulares dos Institutos Federais e demais instituições parceiras. As matrículas quase triplicaram nesse período. Entretanto, esse aumento nas matrículas deveria ser um ponto positivo e esperado pela própria proposta de inclusão, por isso, deveria ser estimulado. Paradoxalmente, no mesmo ano, o Estado, por meio da Lei nº 12.513, cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que se materializa por meio de cursos rápidos, aligeirados, de qualificação profissional, com carga horária mínima de 160 horas presenciais, destinados à população em vulnerabilidade socioeconômica, geralmente beneficiários de programas de transferência de renda do governo federal. O que causa estranheza é que os mesmos órgãos, no mesmo ano em que suspenderam a bolsa-auxílio do PROEJA, destinaram aos estudantes do PRONATEC bolsas-formação no valor de R\$ 200,00 (100% a mais); com reajustes nos anos seguintes, para todos os alunos matriculados e com frequência ativa, além da garantia de material didático, uniforme, transporte e lanche todos os dias. Ao coletivo do PROEJA, fornece-se apenas o uniforme.

A criação do PRONATEC, sob a alegação de mais oportunidades para os vulneráveis, com política de permanência estudantil adequada, justa e atrativa pode ter constituído um fator importante para o ‘esvaziamento’ do PROEJA. São necessários estudos específicos sobre esta questão para compreender se a criação do PRONATEC teve alguma influência no abandono de cursos que funcionam sob a égide do PROEJA.

O ‘abandono’ faz referência à situação em que o estudante se matricula, mas não frequenta ou frequenta por curto período e não retorna; evasão, quando se matricula, frequenta, participa de avaliações e, em algum momento do processo, deixa de frequentar e não conclui o semestre/curso; e a reprovação, quando o estudante não alcança desempenho suficiente. A partir dos trabalhos de investigação realizados, extraíram-se alguns dados que merecem reflexão no âmbito da categoria *permanência*.

Tabela 3: (im)permanência no PROEJA

Estudos	Período	Matrículas	Abandono/Evasão/Reprovação (%)	Permanência (%)
E01 -2010	2006-2009	264	76,5	23,5
E04 -2012	2009-2011	131	64,1	35,9
E07-2014	2012-2014	26	0*	0*
E08-2015	2010-2014	2050	57,6	42,4
E09-2016	2010-2014	218	53,29	46,71
Total		2689	58,80%	41,20%

*Apenas 1 turma

Fonte: elaborado pelas autoras.

Se considerarmos que apenas 37,08% dos matriculados são do coletivo da EJA, o qual a política promete incluir, mais as fragilidades apontadas, pode-se inferir que a maioria desse percentual ficou à margem da permanência. Se o *acesso* já representa um filtro para esse coletivo, a *permanência* nos cursos é um desafio ainda mais tenso (AUTORA & AUTORA, 2022).

A democracia aparece no discurso político como fundamento para a política

pública, todavia, três abismos se manifestam entre aquilo que ela é, no nível ontológico, a sua tradução para o nível ôntico (abismo pós-fundacional), e como ela é executada no nível ôntico (abismo pós-democrático). A política e a própria democracia emergem, no contexto desta reflexão, como simulacro, aparência, encenação, terreno do abismo onde elas, política e democracia, são ofuscadas, recriadas, modificadas; o terceiro abismo é aquele apontado por Ball (1994), (*contexto da estratégia política*), ou seja, a política não apenas não combate as desigualdades e a exclusão, ela as reproduz, recria e reinventa.

Desse modo, políticas públicas, pretensamente inclusivas, podem, muitas vezes, ter como objetivo a simulação de atendimento das reivindicações sociais para calar o clamor da sociedade e acomodar os conflitos, promover o esvaziamento democrático e assegurar a manutenção *do status quo*. Se a *implementação* do PROEJA foi impositiva e não planejada com os atores que o implementam; se o *acesso* representa uma catraca social; se a *permanência* é um desafio tenso, a *conclusão*, ilustra, além de estratégias de contingenciamento já referidas, os efeitos das estratégias de contenção do PROEJA.

A *conclusão* é a última etapa do processo de formação. No caso do PROEJA, em que os cursos ofertados integram EB e EP, a conclusão apresenta requisitos distintos de outras modalidades. Assim, o estudante deve integralizar todos os componentes da grade curricular do curso com bom aproveitamento e realizar estágio profissional supervisionado obrigatório de 300 horas. Alguns cursos exigem apenas a defesa de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); outros, exigem os dois. No caso da realização do estágio profissional, o TCC poderia ser, geralmente, um relatório técnico de atividades, aprovado pelo supervisor da empresa e da instituição de ensino, isso, a depender do Plano de Curso de cada campus.

Alguns investigadores adotam o termo *conclusão* para fazer referência ao cumprimento e aprovação nas disciplinas, quando, na verdade, o termo adequado é integralização (ALMEIDA, 2011; OLIVEIRA, 2014). A *conclusão*, como visto, depende do atendimento a todos os requisitos do programa/curso. A carência de vagas para realização do estágio, referida pelos investigadores que realizaram os estudos e que integraram o *corpus* assumido nesta investigação, pode levar o estudante à *evasão*. Nesse caso, não se efetiva nem a conclusão do Ensino Médio, visto que o curso é integrado, nem a qualificação técnica.

Há casos em que o estágio não é considerado pré-requisito para a conclusão do curso, como assinalado em dois estudos do *corpus* empírico - E02-2011 e E05-2014- em que esse dado é apresentado claramente, sendo o estágio opcional ou não é opção, respectivamente (ALMEIDA, 2011; OLIVEIRA, 2014). Mas há a exigência de apresentação e defesa do TCC. Sem um dos componentes supracitados, ou dos dois, de acordo com a especificidade de cada instituição e curso, não há conclusão. A conclusão dos cursos somente ocorre efetivamente quando o estudante está de posse do diploma, o qual está atrelado ao cumprimento das exigências acima citadas. Somente assim poderá registrar-se no Ministério do Trabalho e Emprego (TEM) ou junto ao específico conselho profissional de classe conforme a qualificação profissional para, então, exercer a profissão.

A tabela abaixo apresenta as subcategorias de análise da categoria *conclusão* com indicação dos estudos que as abordam.

Tabela 4: subcategorias de análise da 'conclusão'

Estudos	Evasão	Estágio / TCC	Jubilamento
E01 - 2010	X	—	—
E02 - 2011	X	X	—
E03 - 2011	X	X	—
E04 - 2012	X	X	—
E05 - 2014	X	X	X
E06 - 2014	X	—	—
E07 - 2015	X	X	X
E08 - 2015	X	X	—
E09 - 2016	X	X	X
E10 - 2017	X	X	X

Fonte: elaborado pelas autoras.

A subcategoria *jubilamento* aparece apenas em 04 estudos (OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2015; AUTORA, 2016; SILVA, 2017). Ela difere da *evasão* justamente porque consiste em duas reprovações consecutivas num mesmo componente curricular. Nesse caso, o estudante, no semestre seguinte, poderá se matricular unicamente naquela disciplina. Em caso de mais uma reprovação, sua matrícula será cancelada, e ele terá que passar por outro processo seletivo e solicitar aproveitamento de estudos para prosseguir de onde parou.

Quanto à conclusão dos cursos no âmbito do PROEJA no Estado da Bahia, Brasil - no período compreendido entre 2006 a 2017 (recorte temporal do *corpus* empírico), de acordo com o quadro síntese apresentado abaixo, pode-se observar que quatro dos dez estudos metanalisados não tiveram a *conclusão* como foco (BONFIM, 2012; OLIVEIRA, 2014; VITORETTE, 2014, BORGES, 2015). Porém, eles permitem ao leitor fazer as seguintes inferências: em decorrência dos índices de evasão, abandono, reprovação, jubramento, carência de vagas para estágio e dificuldades para elaboração e defesa do TCC, os índices de conclusão reafirmam todos os abismos já citados e denunciam a ineficiente inclusão dos sujeitos da EJA. As causas da evasão em decorrência da não realização do estágio vão desde a falta de vagas (citada em 07 investigações) até à impossibilidade de conciliar os horários de trabalho com a carga horária do estágio, que não é remunerado; dificuldades para elaboração do TCC e, ainda, há casos em que muitos estudantes encontraram dificuldades ou não conseguiram realizar as reformulações exigidas pelos seus orientadores. Em outros casos, na defesa do TCC, a banca colocou as reformulações sugeridas como requisito para a efetiva conclusão. Como consequência, muitos estudantes, após 3 anos de curso, evadem, reprovam ou são jubilados, visto que têm o prazo de até 2 anos para atender aos requisitos para efetivar a conclusão (LIMA, 2010; ALMEIDA, 2011; FERNANDES, 2011; BONFIM, 2012; VITORETTE, 2014; OLIVEIRA, 2015; BORGES, 2015; AUTORA, 2016; SILVA, 2017; AUTORAS, 2022).

A tabela-síntese que segue ilustra inequivocamente a insuficiência do modo de execução da política, pois, como afirma Ball (1994), é no contexto da prática que a política produz efeitos. Esses efeitos são diretamente proporcionais à natureza da recriação da política, consequência do olhar do tradutor. E essa recriação poderá produzir efeitos que superem as expectativas da política original, ou, ficar aquém da promessa anunciada pelo discurso político e, em vez de incluir, poderá reproduzir mais a exclusão.

Tabela 5: Síntese dos dados sobre a categoria 'conclusão'

CONCLUSÃO			
ESTUDOS	PERÍODO	MATRICULADOS	FORMADOS
E01 - 2010	2009.2	102	0*
E02 - 2011	1ª turma 2007	30	06
E03 - 2011	1ª turma 2006 a 2009	24	02
E04 - 2012	turmas 2007, 2008 e 2009	N/C	TODOS**
E05 - 2014	2007 a 2014	N/C	N/C ***
E06 - 2014	2006-2014	N/C	N/C ***
E07 - 2015	2012-2015.1	29	27****
E08 - 2015	2010.1 a 2014.2	2050	869*****
E09 - 2016	2010.1 a 2014.2	218	15
E10 - 2017	2010-1 a 2016.1	480	20

Fonte: elaborado pelas autoras

*As duas últimas turmas (6º e 7º semestres - 2009) contavam apenas com 7 e 6 alunos, respectivamente" (p. 56). Não se sabe quantos são *TODOS* e nem se concluíram ou integralizaram o curso.

** não se conseguiu localizar o quantitativo de matriculados e concluintes

*** elevados índices de evasão = baixas taxas de conclusão

****02 estudantes encontraram oportunidade de emprego formal em outro município

*****O autor fala em aprovação, não em conclusão e destaca a falta de vagas para estágio, requisito para a conclusão

Os investigadores não especificam o perfil dos concluintes, se são ou não do coletivo da EJA. Contudo, nem o MEC ou a SETEC possuem esse dado. Apenas o E09-2016 especifica que, dos 15 concluintes dos 218 que foram matriculados no período de 2010 a 2014, apenas 1 estudante era deste coletivo (AUTORA, 2016).

A Constituição Federal, no seu artigo 70, estabelece o princípio da economicidade: "Princípio que objetiva a minimização dos gastos públicos, sem comprometimento dos padrões de qualidade. Refere-se à capacidade de uma instituição gerir adequadamente os recursos financeiros colocados à sua disposição" (BRASIL, 1988).

A execução da política, conforme os dados apresentados, traduz-se em desperdício dos recursos públicos e violação do princípio acima referido, bem como dos direitos dos brasileiros excluídos do acesso à educação e que se veem (re)vitimizados pela exclusão oriunda de uma política pública criada justamente para incluí-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados aqui apresentados e discutidos sobre as três categorias de análise: *acesso*, *permanência* e *conclusão* - e suas respectivas subcategorias - evidenciam que o *modus operandi* da política, em todo o seu processo, perseguiu como meta a manutenção da própria ordem contingencial.

Recuperamos, agora, a questão central do estudo:

“ Qual o impacto do PROEJA quanto ao seu principal objetivo de incluir, no sistema educacional, o público da Educação de Jovens e Adultos com vista a promover melhorias na elevação de escolaridade e nas suas condições socio-laborais?”

A partir da análise dos dados através do arquétipo teórico tríptico, com a utilização das lentes anteriormente apresentadas, pudemos compreender os dados metanalisados, à luz do referencial assumido.

A política PROEJA não promoveu efetivamente a inclusão. No seu processo de recriação, findou por reproduzir a desigualdade e a exclusão, invocando o *contexto da estratégia política* (BOWE et al. 1992; BALL, 1994).

Recorrendo à visão da pós-democracia, criou-se a ilusão de inclusão através de políticas públicas democraticamente criadas para conter o movimento político (MARCHART, 2007). Eis aí a ordem contingencial presente na concretização daquilo que ontologicamente foi reivindicado. Entretanto, o que se criou onticamente, por meio das relações de poder - contexto da influência - e da textualização da política - *contexto da produção de texto* - e sua execução, *contexto da prática* (BOWE et al., 1992; BALL, 1994), produziu efeitos discrepantes dos pretendidos pelos discursos político-normativos, manifestando-se, também, o abismo pós-fundacional (HEIDEGGER, 2006).

Portanto, a política pública PROEJA não se consolidou na região em foco e não cumpriu o seu principal objetivo. Os seus efeitos, em relação aos objetivos estabelecidos e ao impulso ontológico que a originou, são ineficientes, insuficientes e, em grande medida, nefastos para o coletivo da EJA que se viu (re)marginalizado desde o acesso.

O estudo desvelou que, para o Estado e demais atores responsáveis pela execução da política, a efetivação do impulso ontológico situa-se no campo da recusa e da negação de que nos fala Rancière (1999), o compromisso e o esforço maior é com a manutenção do resultado do impulso (política) no nível ôntico, reafirmando-se o *abismo* entre o plano dos discursos e o plano da ação. A partir do estudo percebemos que se poderá estar em presença de um processo em que se pretende atender contingencialmente as reivindicações da sociedade, mantendo, porém, o discurso, a aparência e a *farsa* de democracia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.C. **Da formação do sujeito ao sujeito da formação”: saberes e experiências dos jovens e adultos do PROEJA**. 2011.Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

AUTORA, 2016

AUTORAS, 2022

ARDITI, B.; VALENTINE, J. **Polemicization: The Practice of Afoundationalism**. New York: University Press, 1999.

BALL, S. **Education reform: A critical and post-structural approach**. Philadelphia: Open University Press, 1994.

BONFIM, S.V.M. **A problemática da evasão dos estudantes vinculados ao PROEJA no IF BAIANO - Campus Guanamb**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BORGES, R.H. **As práticas pedagógicas de articulação com o mundo do trabalho na Educação de Jovens e Adultos: experiências do PROEJA no Centro Estadual de**

Educação Profissional- CEEP Newton Sucupira, Salvador-BA. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional Educação de Jovens e Adultos) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

BOWE, R., BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: Case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex post, volume 2 /** Casa Civil da Presidência da República. Brasília, 2018. Disponível em: [Avaliação de Políticas Públicas - Guia Prático de Análise ex post — Português \(Brasil\) \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/politicas-publicas/guia-pratico-de-analise-ex-post)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituição.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: [CEB012000.doc \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br/cebs/cebs012000.doc)

BRASIL. **Documento Base Proeja.** 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. Ministério de Educação, Brasília, 2007. Disponível em: [proeja_medio.pdf \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br/proeja/proeja_medio.pdf)

CARDOSO, T. M. L. **Interação verbal em aulas de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 a 2002.** 2007. 415f. Tese (Doutoramento em Didática) - Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.

CASARA, R. **O Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CROUCH, C. **Post-Democracy.** Oxford: Polity Press, 2004.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FERNANDES, M.Q. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e o PROEJA: O caso do Campus de Vitória da Conquista.** 2011. 170f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FERREIRA, E.; OLIVEIRA, D. **A Crise da Escola e Políticas Educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HEIDEGGER, M. **A Essência do Fundamento.** Lisboa: Edições 70, 2007.

HEIDEGGER, M. **Que é isto, a Filosofia? identidade e diferença.** São Paulo: Editora Vozes, 2006.

LIMA, L. C. Prefácio da obra '**A organização da hipocrisia – os grupos em ação: dialogar, decidir e agir**' de Nils Brunsson (2006). Universidade do Minho, 2005.

LIMA, J.F. **O PROEJA, seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão em um dos cursos do Programa.** 2010. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MARCHART, O. **Post-Foundational Political Thought: Political Difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau.** Edinburgh: University Press Ltd., 2007.

MARX, K. & Engels, F. **Textos sobre Educação e Ensino.** São Paulo: Moraes, 1983.

OLIVEIRA, M.C.V. **O curso Técnico em Saneamento /PROEJA, no IFBA, campus de Salvador:** um estudo de caso. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

OLIVEIRA, G.I.C. **Pedagogia da alternância: a permanência e o desempenho escolar no curso técnico em agropecuária, PROEJA, IF BAIANO campus Santa Inês.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento: política e filosofia.** São Paulo: Ed. 34, 144 p., 1999.

RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia.** (1a ed.). São Paulo: linha régua, 2014.

RODRIGUES, J. **A Educação Politécnica no Brasil.** Niterói: EdUFF, 1998.

SAVIANI, D. (1988). **Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de 2º grau:** repensando a relação trabalho-escola. In: SEMINÁRIO DE ENSINO DE 2º GRAU - PERSPECTIVAS, 1988, São Paulo. **Anais ...1988**, p.79-91

SILVA, S.G. P. **O lugar do PROEJA no IFBA campus Santo Amaro:** uma análise a partir da percepção docente. Dissertação (Mestrado em Educação). 2017- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SMARJASSI, C.; ARZANI, J. H. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021 Disponível em: [Revista Educação Pública - As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica \(cecierj.edu.br\)](http://www.cecierj.edu.br/revista-educacao-publica)

WILSON, J., & OOSTERLYNCK, S. **The Post-Political and its Discontents, Spaces of Depoliticisation, Spectres of Radical Politics.** Edinburgh: University Press, 2015.

VITORETTE, J.M.B. **A não consolidação do PROEJA como política Pública de Estado.** 2014, 254 f.. Tese (Doutoramento em Educação)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

ŽIŽEK, S. **O sujeito incômodo:** O centro ausente da ontologia política. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

XXXXXXXXXX XXXXXXXX. Pós-Doutora em Política e Administração Educacional e Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal.

e-mail: dorafonseca@ua.pt

Orcid: 0000-0003-4408-9716

XXXXXXXXXXXXXXXXXX. Doutoranda do Programa Doutoral em Educação e Psicologia – Universidade de Aveiro (UA) – Portugal; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA.

e-mail: taniaflores@ua.pt

Orcid: 0000-0001-7580-6234

Considerações Finais

O processo de inclusão educativa por meio de uma política pública que reconhece a dívida social do Estado para com os excluídos do direito à educação impõe um nível diferenciado de compromisso desde a implementação até aos resultados. A implementação implica infraestrutura física, técnica e humana, conforme os objetivos propostos. A EJA possui especificidades e particularidades que a distinguem da educação regular. Os sujeitos que integram o coletivo da EJA, seja pela distância do sistema educativo ou pelas necessidades do seu mundo de trabalho, desenvolvem estratégias, tempos e modos de aprendizagem diferentes da formalização escolar regular.

Exatamente por isso, a qualificação dos docentes e dos demais profissionais – técnicos e gestão - é de fundamental importância, afinal, eles são os responsáveis pela tradução da política e estão à frente da sua execução. O desconhecimento acerca da modalidade e da própria política pode levá-los a basearem suas práticas em concepções equivocadas que, certamente, não concorrerão para a inclusão dos sujeitos excluídos do sistema educacional. Logo, a implementação da política no *contexto da prática* é uma das etapas mais importantes, visto que tem a função de criar as condições (de infraestrutura, técnicas e humanas) para que a política possa ser executada de modo a favorecer a inclusão.

Todavia, os dados do *corpus* empírico dão conta de que a implementação se deu por imposição do MEC e que não houve diálogo com as comunidades interna/externa; que as instituições desconheciam a política e seus objetivos; que a maioria dos docentes desconhece as especificidades da EJA justamente porque a capacitação docente foi insuficiente/ausente. Identificam-se alterações discursivas e incongruências entre o plano do discurso político-normativo e o plano da ação na implementação do PROEJA. Percebe-se, através da nossa reflexão crítica, que tais alterações podem ser explicadas pelo “abismo pós-democrático”, em que o significante ‘democracia’ não parece possuir conteúdo vinculante e as promessas apresentam-se vazias de intenções legítimas.

Não basta criar uma política e dar-lhe uma forma textual (contexto da produção de texto), destinar recursos e pessoal sem um planejamento minucioso para viabilizar sua execução. Essa textualização, que poderá resultar do impulso ontológico que demandou a criação da política, já consiste no abismo pós-fundacional, dada a impossibilidade da tradução literal do nível ontológico para o nível ôntico. A simples criação da política não se constitui

em ‘verdade’ ou confiança (fundamento) de que o problema (impulso ontológico) seja realmente resolvido.

Vamos, agora, verificar os objetivos elencados e perceber se, a partir do estudo realizado, conseguimos chegar a algumas conclusões, ainda que circunscritas no tempo e no espaço.

Em relação ao objetivo (O1) **Conhecer os instrumentos político-legais que criam a política pública PROEJA no Brasil, bem como suas diretrizes e regulamentações,**

Este objetivo exigiu pesquisa e análise documental dos ordenamentos jurídicos da política bem como suas regulamentações. Desde a Constituição, lei magna do país, passando pela LDB 9394/96 e pelos decretos relativos à criação e ajuste do Proeja, até o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000, assim como o seu documento base (textualização oficial das intenções e objetivos dos discursos políticos). Todos esses documentos não deixam a menor dúvida sobre qual seja o coletivo que compõe a EJA: brasileiros e brasileiras, maiores de 18 anos que não concluíram o 2º ciclo (Proeja-FIC) e o 3º ciclo da Educação básica, portanto, que carregam históricos de abandono, reprovação, exclusão e distorção série-idade.

Percebemos também que há registros que evidenciam a necessidade de a política ser executada em sintonia com o documento base que, inclusive, apresenta a trajetória da EJA por reconhecimento enquanto modalidade de ensino, a qual justifica a criação da política PROEJA. Evidentemente, os ordenamentos jurídicos e demais documentos dão suporte substancial para nortear uma execução condizente com a proposta e promessa de inclusão desses sujeitos historicamente excluídos do acesso à educação básica e, mais ainda, da educação profissional.

Em relação ao objetivo (O2) **Analisar, a partir do corpus teórico/empírico produzido por investigadores brasileiros, como tem sido executada a política PROEJA no estado da Bahia,**

Este objetivo norteou a definição das categorias e subcategorias de análise desta investigação, haja vista que seria necessário apreender o processo de inclusão através de uma política pública educativa de cariz inclusivo. Assim, foram definidas as categorias e respectivas subcategorias: i) *Acesso*, considerando as condições de implementação; condições de

permanência dos estudantes e *conclusão*, etapa que encerra a elevação da escolarização e qualificação profissional.

Os dados sobre o *acesso* ilustram claramente o abismo pós-democrático que aponta para um outro projeto de sociedade, ou seja, para a manutenção das desigualdades. Durante o período investigado (2006-2017), de todos os estudantes aprovados nos processos seletivos para o PROEJA e matriculados, apenas 37,08% correspondia ao perfil da EJA, dos 62,2% restantes, 60,94% já concluíram os ciclos da educação básica, 0,33% com nível ensino superior incompleto e 1,66% já concluíram o ensino superior. A meritocracia dos processos seletivos justifica e explica esses números alarmantes e, ainda, representa, por si, uma denúncia de estratégia para a reinvenção da exclusão. O olhar do tradutor recria o abismo pós-fundacional.

Observe-se que a implementação da política não se deu de forma democrática e participativa, nem criou as condições fundamentais para o início das atividades; que o processo seletivo, com viés meritocrático, inviabilizou o ingresso do público alvo, ao passo que possibilitou o acesso de pessoas que não se encontravam em situação de exclusão educativa. Nesse sentido, a política assume contornos de uma estratégia para contingenciar as reivindicações populares, criar falsos consensos para gestão e controle dos “indesejáveis” (Casara, 2018). Os dados do acesso já apontam nessa direção.

As condições de permanência apresentaram mais agravantes que a *implementação* e o *acesso*. A política estudantil para os estudantes do PROEJA, por meio da bolsa-auxílio, não obstante o valor ínfimo, possibilitou que estudantes da zona rural tivessem condições de pagar ao menos o transporte para frequentarem as aulas. Contudo, em 2011, no mesmo ano em que o Estado cria o Pronatec e concede bolsa-formação com o dobro do valor da bolsa do PROEJA, as bolsas-auxílio do PROEJA foram extintas.

O abismo pós-democrático eviscera essas estratégias que concorrem para a atrofia e disruptura do PROEJA, e elas não parecem ser casuais e nem equivocadas. Depreende-se uma estratégia “oculta” de exclusão por trás dessa e de outras medidas adotadas pelo governo que apontam para uma educação assistencialista, tecnicista e democraticamente limitada, mas que dá ao espaço político a ilusão de mais oportunidades para a inclusão, e esse é o discurso que pode “alimentar” a exclusão.

Os dados quantitativos sobre a *permanência* são também alarmantes. Dos 2.689 matriculados no período investigado, 1.583 abandonaram os estudos, evadiram ou reprovaram, ou seja, 58,8% ficaram pelo caminho, foram excluídos, mais uma vez. Considerando que apenas 37,08% dos matriculados são do coletivo EJA; que os professores, em sua grande

maioria, não foram qualificados para atuarem nessa modalidade de ensino, e que as próprias instituições não discutiram coletivamente a política, é possível afirmar que, no percentual da permanência, encontra-se majoritariamente o percentual do coletivo da EJA que conseguiu ingressar nos cursos. Os dados discursivos também sinalizam elevadas taxas de evasão/reprovação, sinônimos de exclusão.

É importante ressaltar a situação de vulnerabilidade socioeconômica e educativa da maioria dos estudantes do PROEJA. Nesse sentido, a extinção da bolsa auxílio poderá ter pressionado esses índices, especialmente porque os cursos no âmbito da política têm duração média de três anos, enquanto os cursos Pronatec concedem bolsa com o dobro do valor e seus cursos são de curta duração (3 a 5 meses, em média). Os dados relativos à *permanência* no PROEJA revelam que a escola permanece como um não-lugar para a EJA; o espaço político, como espaço ausente, visto que a utopia da inclusão, como encenação da democracia, ou, ‘espetacularização da democracia’, como denomina Crouch (2004), entretém e desmobiliza a sociedade civil organizada, o que simula supostos consensos.

A *conclusão* dos cursos é a última etapa, considerada no estudo, do processo de inclusão. No PROEJA, a *conclusão* vai além da aprovação nos componentes curriculares. Há a exigência de estágio profissional e/ou elaboração e defesa de TCC. Essa particularidade, certamente, tem provocado equívocos entre os investigadores, visto que alguns apresentam dados imprecisos e se referem à *conclusão* como sinônimo de aprovação. Além disso, não há referência ao perfil dos concluintes, se são do coletivo da EJA ou não. Apenas uma das investigações (E09-2016) apresenta claramente esse dado, e que ilustra a realidade descrita anteriormente. No período entre 2010 a 2014, na instituição considerada no estudo, apenas 1 estudante, dos 15 concluintes, é do coletivo EJA.

De acordo com o *contexto da estratégia política* (Ball, 1994a) existe a possibilidade de a própria política reproduzir ou criar desigualdades. As categorias de análise ratificam e reafirmam essa possibilidade como realidade no modo de execução do PROEJA. Entre o plano dos discursos da política (contexto da produção de texto) e o plano da ação (contexto da prática) situa-se o abismo pós-democrático que consiste, precisamente, na não pretensão de efetivar a promessa de inclusão (retórica política).

Para Rancière (2010a), os sistemas pós-democráticos criam políticas públicas para contingenciar as reivindicações por participação política e por democratização como estratégia para manter a coesão do tecido social e evitar conflitos, insurgências e rebeliões, sérias ameaças às elites dominantes, ao capital e ao *status quo*.

Ainda de acordo com Ball (1994a), o *contexto da estratégia política* diz respeito também à identificação e adoção de ações e atividades sociais e políticas com vista a corrigir e cessar a reprodução da desigualdade e da exclusão. Entretanto, para isso, é necessário que a política seja analisada e avaliada para que as causas dos seus efeitos (ou resultados) sejam identificadas e combatidas. Ocorre que os órgãos incumbidos de monitorar e avaliar o Proeja - MEC/SETEC não realizaram essas atividades em profundidade. Nos sítios oficiais, os dados são muito genéricos, exibem números de matrículas, expansão da oferta de cursos, etc., sobre a inclusão do coletivo da EJA, nada consta. Os dados configuram-se muito mais como autopropaganda do que como informação, já que não há referências ao coletivo da EJA.

Relativamente ao objetivo (O3) **Identificar os abismos entre os níveis ontológico e ôntico da política**; ao objetivo (O4) **Compreender a tensão entre o processo de inclusão/exclusão e identificar como esse par dialético e articulado impacta na execução e nos efeitos do PROEJA**; e ao objetivo (O5) **Analisar se e em que medida a política de assistência estudantil para a permanência dos estudantes tem concorrido para a conclusão dos cursos no âmbito do PROEJA**,

Para perseguir os referidos objetivos convocamos especialmente o arquétipo teórico e especificamente a lente tríptica com base no referencial do Ciclo de Políticas de Ball, da ontologia pós-fundacional e da abordagem da pós-democracia.

As lentes selecionadas permitiram desvelar os abismos, os não-ditos, o que se situa abaixo da superfície da exclusão, a influência das exterioridades do âmbito político, social e ideológico e, principalmente, compreender o porquê de determinadas ações e medidas contraditórias à inclusão anunciada pelos discursos políticos e perceber as prováveis pretensões por trás delas.

A lente tríptica a que se recorre nesta investigação permitiu desvelar a lógica hegemônica de encenação democrática ao evidenciar os abismos da política pública PROEJA desde a sua tradução do nível ontológico para o nível ôntico, passando pelas alterações discursivas entre o plano dos discursos e o plano da ação, até os seus efeitos insuficientes, considerados nefastos para o coletivo da EJA que consegue acessar aos cursos no âmbito do PROEJA, na medida em que reproduz a exclusão e as desigualdades através da promessa de inclusão.

No que diz respeito ao objetivo (O5), não reunimos dados suficientes que nos

permitissem tecer considerações sustentadas.

Recupera-se, agora, a questão central da investigação “*Qual o impacto do PROEJA, no Estado da Bahia, quanto ao seu principal objetivo de incluir, no sistema educacional, o público da Educação de Jovens e Adultos com vista a promover melhorias na elevação da escolaridade e nas suas condições sócio laborais?*”, e o objetivo geral com ela alinhado “ Conhecer os impactos do PROEJA, no Estado da Bahia, quanto à sua finalidade de incluir, no sistema educacional, o público da EJA com vista à elevação da escolaridade e favorecer a sua inclusão também no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional”, para tecermos algumas considerações.

É possível afirmar que a inclusão reivindicada, prometida e anunciada por meio do PROEJA permanece como utopia para o coletivo da EJA. Como afirma Casara (2018), a democracia configura-se como farsa. No atual paradigma da racionalidade neoliberal e pós-democrática, a exclusão e as desigualdades são patologias que tendem à reprodução, uma vez que o novo paradigma de políticas públicas tira do centro o bem-estar social e o substitui pela racionalidade do mercado e pela lógica da contingência das causas sociais e igualitárias como estratégia para manter a coesão do tecido social e manter o espaço político como espaço ausente. Essa é, como já referido, a encenação da democracia para manutenção do *status quo*.

É importante, todavia, ressaltar, lembrando o *contexto de estratégia* do Ciclo de Política de Ball que será possível que o Estado, através da SETEC/MEC, com o auxílio de investigadores, por exemplo, identificar as causas dos efeitos da política em todo o Brasil para posterior adoção de ações e atividades sociais e políticas que eventualmente possam corrigir e cessar esses efeitos, a fim de que o PROEJA possa cumprir o desiderato de promover efetivamente a inclusão daqueles que se encontram distantes dos percursos educacionais. Evidente que, para tanto, é necessária vontade política e comprometimento para com as causas sociais e pautas populares.

A sociedade precisa manter e perseguir a utopia como meta. Na sua obra “O fim da Utopia”, Jacoby (2001) historiador e crítico social, adota um olhar realístico e crítico quanto à morte dos ideais utópicos que sustentavam e difundiam – na sua perspectiva - o ideário liberal e de esquerda. Para ele, a utopia - motor das mudanças sociais e políticas - tornou-se obsoleta e enfraquece a ação política em função do esgotamento das alternativas políticas, não do consenso.

Na verdade, nos sistemas pós-democráticos, não há consenso legítimo e essa é a crítica de Rancière (1999, 2010) e Crouch (2000, 2004). Para eles, há simulacro de consenso justamente para enfraquecer a utopia e conter mudanças de ordem social, econômica ou política, ou luta por democracia. Ainda segundo o autor, testemunhamos o triunfo do realismo e do pragmatismo. Rancière, por outro lado, ressalta a necessidade dos dissensos no sentido de se avançar nas mudanças de toda ordem, no sentido de promover a democracia, a qual não é sinônimo de consenso, é, pelo contrário, resultado dos dissensos, campo da atividade política, da confrontação de opiniões, posicionamentos e das escolhas, e é o esvaziamento desse campo que gera o fim da política.

E, do fim da política, resultam as estratégias de contenção do espaço político, dos direitos dos cidadãos, as estratégias de contingência, o simulacro de democracia. Tudo isso revestido do discurso político-democrático e liberal. E é exatamente em função desse contexto que a utopia precisa ser perseguida como meta. Esse, portanto, é um dos contributos desta investigação: sinalizar um caminho para instigar outros investigadores a realizarem avaliação *ex post* - ou de impactes - da política em seus estados, região ou no país. A metodologia da metanálise apresenta-se como um caminho viável e lógico, visto que os estados brasileiros, com raras exceções, são bem extensos. A tese por artigos contribui para alimentar os repositórios das revistas científicas e disponibilizar *corpus* mais robustos para os investigadores.

Referências¹

- Almeida Filho, J.C. P (2012). Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas. *Trabalhos de Linguística aplicada*. 8 (1), 85-91.
- Almeida, M.C. (2011). *Da formação do sujeito ao sujeito da formação: saberes e experiências dos jovens e adultos do PROEJA*. [Master`s Tese, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia.
- Ball, S. J.; Bowe, R. (1992). Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24 (2), 97-115

¹ lista de referências bibliográficas por ordem alfabética utilizada nas diferentes secções desta Tese de Doutorado, exceto as utilizadas nas publicações, que são citadas e referenciadas conforme apropriado em cada uma delas especificamente.

- Ball, S.J. (1994a). *Educational reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ballestrin, L. (2021). O Debate Pós-democrático no Século XXI. *Revista Sul-Americana De Ciência Política*, 4 (2), 149-164.
Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/Sul/article/view/170>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bianchetti, L. F. (2011). *Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania*. Papirus.
- Bobbio, N. (2000). *Igualdade e liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Bowe, R.; Ball, S. & Gold, A. (1992). *Reforming education & changing schools: Case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Bonfim, S.V.M. (2012). *A problemática da evasão dos estudantes vinculados ao PROEJA no IF BAIANO - Campus Guanamb*. [Master`s Tese, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- Borges, R.H. (2015). *As práticas pedagógicas de articulação com o mundo do trabalho na Educação de Jovens e Adultos: experiências do PROEJA no Centro Estadual de Educação Profissional- CEEP Newton Sucupira, Salvador-BA*. [Master`s Tese, Universidade do Estado da Bahia]. Repositório Institucional da Universidade do Estado da Bahia.
- Cardoso, T. M. L (2007). *Interação verbal em aulas de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 a 2002*. [Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/26809>
- Casara, R. (2018). *O Estado pós-democrático: Neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis*. Civilização Brasileira.
- Charaudeau, P. (2006). *Discurso Político*. São Paulo: Contexto.
- Chauí, M. S. (1980). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna.
- Creswell, J.W. & Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- Crouch, C. (2000) *Coping With Post Democracy*. Fabian Society
- Crouch, C. (2004). *Post-Democracy*. Polity Press.
- Dardot, P.; Laval, C. (2016) *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Editora Boitempo.
- Dourado, L. F.; Oliveira, J. F. & Almeida, C. (2007). A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série Documental (INEP)*, 24 (22), 05-34.
- Easton, D. (1953). *The political system*. The Free Press.
- Fernandes, M.Q. (2011). *O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e o PROEJA: O caso do Campus de Vitória da Conquista*. [Master`s Tese, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos.

- Ferraro, A. R. (1999). Diagnostico da escolarizacao no Brasil. *Revista Brasileira de Educacao*, Sao Paulo, n. 12, p. 22–47, dez.
- Finfgeld, D.L. (2003). Metasynthesis: O estado da arte - até agora. *Pesquisa Qualitativa da Saúde*, 13, 893 - 904.
- Flores, T. M.D. (2016). Política Pública Proeja no Campus Santo Amaro (BA):descaminhos, contradições e consequências.[Master`s Tese, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe.
- Flores, T. M.D. (2017). Avaliação ex-post da Política Proeja no IFBA Campus Santo Amaro. *Holos*, 3, 75-89.
- Foucault, M (1986). *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense.
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. Loyola.
- Gadet, F. & Hak, T. (Org.). (1997). *Por uma análise automática do discurso: Uma introducao à obra de Michel Pecheux*. Editora UNICAMP.
- Godoi, C. K.; Mello, R. B.& Silva, A. B. (2010). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: Paradigmas, estratégias e métodos*. 2º ed. São Paulo: Saraiva.
- Heidegger, M. (2006). *Que é isto, a Filosofia? Identidade e diferença*. Editora Vozes.
- Heidegger, M. (2007). *A Essência do Fundamento*. Edições 70.
- Jacoby, R. (2001). *O fim da utopia: políti e cultural na era da apatia*. Record.
- Laclau, E. (1990). *Nuevas Reflexiones sobre la Revolución de nuestro Tiempo*. Nueva Visión.
- Lima, V. M. (2012). A complexidade da docência nos anos iniciais da escola pública. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 22(23), 148-166.
- Lima, J.F. (2010). *O PROEJA, seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão em um dos cursos do Programa*. [Master`s Tese, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia.
- Lopes, A. L. M & Fracolli, L. A. (2008). Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. *Texto, Contexto, Enfermagem*, out-dez, 771-778.
- Lopes, B. &Amaram, J.N. (2008). *Políticas Públicas: conceitos e práticas*. Belo Horizonte: Sebrae/MG.
- Maingueneau, D. (2011). *Análise de textos de comunicação*. 6. Ed. Cortez.
- Marchart, O. (2007). *Post-Foundational Political Thought: Political Difference in Nancy*, University Press Ltd.
- Marx, K. (1975). *Das Kapital*. Dietz.
- Miranda, J. (2000). *Manual de Direito Constitucional: Tomo IV Direitos Fundamentais*. (3ª ed). Coimbra Editora.
- Monedero, J. C. (2012). ¿Posdemocracia? Frente al pesimismo de la nostalgia, el optimismo de la desobediência. *Nueva Sociedad*, 240, 68-86. Disponível em: <http://nuso.org/articulo/posdemocracia-frente-al-pesimismo-de-la-nostalgia-el-optimismo-de-ladesobediencia/> Acesso em: 18 Mar. 2022.

- Moreira, S. V. (2005). Análise documental como método e como técnica. In: J. Duarte & A. Barros. (Org.), *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*, (1 ed.; p.267-279), Atlas.
- Noblit, G. & Hare, R. Dwight (1988). *Qualitative Research Methods*, Sage Publications.
- Oliveira, M.C.V. (2014). *O curso Técnico em Saneamento /PROEJA, no IFBA, campus de Salvador: um estudo de caso*. [Master`s Tese, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia.
- Oliveira, G.I.C. (2015). *Pedagogia da alternância: a permanência e o desempenho escolar no curso técnico em agropecuária, PROEJA, IF BAIANO campus Santa Inês*. [Master`s Tese, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia.
- Orlandi, E. (2007). *Análise de discurso: Princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes.
- Paiva, V. P. (2003). *História da educação popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos*. (6ª edição). Editora Loyola.
- Passos, E. (2006). *Ética nas organizações*. Atlas.
- Pinto, C. M. (2013). Metanálise Qualitativa Como Abordagem Metodológica para Pesquisas em Letras. *Atos de Pesquisa em Educação*, 8(3), 1033-1048. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n3p1033-1048> acesso em 14/12/2021
- Ranciére, J. (1996). *O desentendimento*. São Paulo: Editora 34
- Ranciére, J. (1999). *O desentendimento*. São Paulo: Editora 34.
- Ranciére, J. (2010a). *El desacuerdo: política y filosofía*. Nueva Visión
- Ranciére, J. (2010b) *Dissensus: on politics and aesthetics*. Continuum.
- Ranciére, J. (2005). *A partilha do sensível. Estética e política*. São Paulo: Editora 34.
- Ranciére, J. (2014). *O ódio à Democracia*. São Paulo: Boitempo editorial
- Reich, U. (2020, junho 29). *Instrumentos Linguísticos para Análise do Discurso Político*. Conferência apresentada por Uli Reich. Disponível em: [Uli Reich – Abralin ao Vivo: Linguists Online](#)
- Ribeiro, M. (2006). Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educ. Soc., Campinas*, 27 (94), 155-178. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Rocha, D. e Deusdará & B. (2005). Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea*, 7 (2), 305-322. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2005000200010.
- Rocha, D.& Deusdará, B. (2006). Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: o Linguístico e seu entorno. *D.E.L.T.A*, 22 (1), 29-52.
- Rua, M. G., (1998). As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In CNPD *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. (pp.731-749) Brasília: cnpd.
- Santos, B. S. (2006). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez.
- Saravia, E. & Ferrarezi, E. (2006) (orgs). *Coletânea de políticas públicas: Política y políticas públicas*. Ed. Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1255>

- Sá-Silva, J. R.; Almeida, C. D. & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, 1 (1), 1-15.
Disponível em:
http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>
- Schmitter, P. (1984). Reflexões sobre o conceito de política. In N. Bobbio et al. (org.), *Curso de introdução à ciência política*. Brasília: UnB.
- Schreiber, R., Crooks, D. & Stern, P. N. (1997). Qualitative meta synthesis: Issues and techniques. In: J. M. Morse (Ed.), *Completing a qualitative project: Details and dialogue* (pp. 311–326). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seawright, J.; Gerring, J. (2008). Case selection techniques in case study research: a menu of qualitative and quantitative options. *Political Research Quarterly*, 61 (2), p.294-308
- Secchi, Leonardo (2010). *Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos*. São Paulo: Cengage Learning,
- Shiroma, E. et al. (2000). *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Silva, S.G. P. (2017). *O lugar do PROEJA no IFBA campus Santo Amaro: uma análise a partir da percepção docente*. [Master`s Tese, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Small, M. (2011). How to conduct a mixed methods study. Recent trends in a rapidly growing literature. *Annual Review of Sociology*, 37(1), 57-86.
- Stavraskaki, Y. (2016). *O triste espetáculo da "democracia sem demos"*. Entrevista a Julia Goldenberg. Tradução: Inês Castilho. Disponível em: <https://outraspalavras.net/sem-categoria/o-triste-espetaculo-da-democracia-sem-demos/>
- Timulak, L. (2008). Meta-analysis of qualitative studies: A tool for reviewing qualitative research findings in psychotherapy, *Psychotherapy Research*, 19, 591-600 . Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10503300802477989?scroll=top&needAccess=true&> Acesso em 02/01/22.
- Vergara, S. C. (2005). *Métodos de pesquisa em administração*. Atlas.
- Vitorette, J.M.B. (2014). *A não consolidação do PROEJA como política Pública de Estado*. [Doctoral Dissertation, Universidade Federal de Goiás]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Goiás.
- Zimmer, L. (2004). Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. *J. Adv. Nur.*; 53(3), 311-318. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16441536>
- Zhao, S. (1991). Methatheory, methamethod, data-meta-analysis: what, why and how? *Sociological Perspectives* 34 (3), 377-390.
- Žižek, Slavoj. (2013). *O sujeito incômodo: O centro ausente da ontologia política*. Editora Boitempo.

Legislação:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Casa Civil, (2018). *Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex post*. Volume 2 / Casa Civil da Presidência da República ... [et al.]. – Brasília-DF.

<https://www.gov.br/casacivil/pt-br/centrais-de-conteudo/downloads/guiaexpost.pdf/view>

Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. (2005). Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Presidência da República, Brasília - DF. Diário Oficial da União de 27/6/2005.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm

Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. (2006). Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília – DF. Diário Oficial da União de 14/7/2006.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm

Lei no 9.394/1996. (1996). Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal, Brasília, DF.

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf

MEC/SECAD. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2008). Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Brasília – DF. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192

Ministério da Educação – MEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2007). *Documento Base do Proeja* - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília – DF. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf

Parecer CNE/CEB 11/2000. (2000). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf

Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. (2000). Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18. Câmara da Educação Básica, Brasília – DF.

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>

APÊNDICES

Corpus empírico da investigação

ESTUDO	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	CONTEXTO	FRASE ILUSTRATIVA
E01	2010	LIMA, Jacilene F. de	O Proeja, seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão em um dos cursos do Programa	IFBA - Salvador	O Proeja no IFBA tem um público composto por uma maioria de alunos com ensino médio concluído
E02**	2011	ALMEIDA, Márcia S. de	“Da formação do sujeito ao sujeito da formação”: saberes e experiências dos jovens e adultos do Proeja	IFBA - Salvador	A EJA tem suas especificidades e os docentes não foram preparados para tal, embora o perfil do público atendido praticamente não seja da EJA
E03	2011	FERNANDES, Marta Q.	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e o Proeja: O caso do Campus de Vitória da Conquista	IFBA - Vitória da Conquista	A presença de egressos do EM no Proeja sugere carência de divulgação dos cursos por parte dos Institutos Federais
E04	2012	BONFIM, Silvana V. M. da Silva.	A problemática da evasão dos estudantes vinculados ao Proeja no IF BAIANO - Campus Guanambi	IFBaiano- Guanambi	O curso téc. em informática implantado para atender aos interesses do próprio Campus, não às expectativas do público alvo
E05	2014	OLIVEIRA, Maria da C. da V. P. de	O curso Técnico em Saneamento /Proeja, no IFBA, campus de Salvador: um estudo de caso.	IFBA - Salvador	Apenas os docentes foram sujeitos da pesquisa
E06	2014	VITORETTE, Jacqueline M. B.	A não consolidação do Proeja como política Pública de Estado	IF's brasileiros (inclui IFBA)	Vagas são oferecidas, mas não preenchidas, gerando, com isso, um desperdício. (?)
E07	2015	OLIVEIRA, Grace Itana C. de	Pedagogia da alternância: a permanência e o desempenho escolar no curso técnico em agropecuária, Proeja, IF BAIANO campus Santa Inês	IFBaiano - Sta. Inês	O Campus Santa Inês promoveu uma seleção diferenciada para o Proeja, pautando-se em aspectos específicas da EJA
E08	2015	BORGES, Ricardo H. de Jesus	As práticas pedagógicas de articulação com o mundo do trabalho na Educação de Jovens e Adultos: experiências do Proeja no Centro Estadual de Educação Profissional- CEEP Newton Sucupira / Salvador- BA	CEEP Newton Sucupira / Salvador	A maioria dos quase cem por cento aqui já possui nível médio, mas teve que se submeter ao Proeja pra ter um curso técnico

ESTUDO	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	CONTEXTO	FRASE ILUSTRATIVA
E09	2016	FLORES, T.M.D.	Avaliação <i>ex post</i> da política pública Proeja no IFBA campus Santo Amaro (BA)	IFBA - Santo Amato	O Proeja atende a um público distante daquele traçado pelo DB da política
E10*	2017	SILVA, Suelen G. P. da	O LUGAR do Proeja no IFBA campus Santo Amaro: uma análise a partir da percepção docente	IFBA - Santo Amaro	o desempenho do integrado na modalidade Proeja é inferior ao do integrado na modalidade "regular"

Fonte: *Corpus* empírico – elaboração: Tânia Flores

PERFIL DOS INGRESSANTES (MATRICULADOS)				
ESTUDO\ANO	EJA	Ens. Médio completo	Superior inc.	Superior comp.
E01 - 2010	28%	67,5%	2,5%	1,3%
E02 - 2011	25%	75%	0%	0%
E03- 2011	34%	66%	0%	0%
E04- 2012	40%	60%	0%	0%
E05 - 2014	N\C	N\C	C	N\C
E06 - 2014	N\C	N\C	N\C	N\C
E07 - 2015	100%	0%	0%	0%
E08 - 2015	47%	53%	0%	0%
E09-2016	11%	83%	0%	6%
E10 - 2017	11%	83%	0%	6%
MÉDIAS PONDERADAS	37,08%	60,94%	0,33%	1,66%
Elaboração Tânia Flores		LEGENDA: N\C = NÃO CONSTA		

Fonte: *Corpus* empírico – elaboração: Tânia Flores

Tabela : FATORES LIMITANTES DO PROEJA

FRAGILIDADES, DISTORÇÕES E DESVIOS										
<i>a) quanto ao aspecto da implementação e fragilidades do proeja</i>	E01-2010	E02-2011	E03-2011	E04- 2012	E05 2014	E06-2014	E07-2015	E08-2015	E09-2016	E10-2017
<i>Implementação por imposição do MEC</i>	X	X	X	X	X	X	X		X	X
<i>Ausência de diálogo com a comunidade interna e externa</i>	X	X		X	X	X		X	X	X
<i>SETEC\MEC não avaliaram\acompanharam a implementação e execução da política</i>	X	X	X			X			X	X
<i>Desconhecimento da política e seus objetivos por parte da instituição</i>	X	X	X	X	X	X		X	X	X
<i>Desconhecimento institucional sobre o público-alvo</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Maioria dos docentes do proeja desconhece as especificidades da EJA</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>estrutura do curso/currículo enciclopédica</i>	X	X	X		X	X		X	X	X
<i>Não integração do currículo</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>insuficiência/ausência de capacitação de</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>altos índices de evasão</i>	X	X	X	X				X	X	X
b) Quanto ao aspecto do acesso:										
<i>Seleção meritocrática (vestibular)</i>	X	X		X		X			X	X
<i>Divulgação não alcança público alvo</i>	X		X	X		X			X	X
<i>Acesso majoritário de candidatos com EM completo ou superior (in)completo</i>	X	X	X	X		X		X	X	X
<i>Discriminação do proeja na instituição</i>	X	X				X	X		X	X

Elaboração: Tânaia Flores

Fonte: Corpus empírico

Categoria de análise "ACESSO"

UNIVERSIDADE	AUTOR	TÍTULO	CATEGORIA : "ACESSO"	FATORES LIMITANTES	FRASE ILUSTRATIVA
E01 - 2010	Lima, Jacilene F. de	O PROEJA, seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão em um dos cursos do Programa	(71,4%) de alunos com nível médio concluído. Desses, (2,6%) com curso superior incompleto e (1,3%) com o curso superior completo	A procura pelo curso subsequente é grande, e a média, alta. Os que não conseguem aprovação procuram pelo curso do PROEJA, cuja procura é baixa.	o curso do PROEJA no IFBA tem um público composto por uma maioria de alunos com ensino médio concluído.
E02 - 2011	Almeida, Márcia S.de	"Da formação do sujeito ao sujeito da formação": saberes e experiências dos jovens e adultos do PROEJA	Coordenadora do curso: "Na prática, o que a gente tem observado é que aquele estudante almejado pelo Decreto, não é esse que está chegando nas nossas salas. Quem chega na nossa sala, a grande maioria já tem o ensino básico completo."	A Coordenação do curso acredita que falta base, "primeiro, os alunos não sabem por que estão fazendo esse curso; em segundo ele vai ser tratado como aluno do ensino regular, mesmo que já tenha o segundo grau, e ele não tem aquela base inicial para que possa caminhar aqui."	professores que atuam na área não possuem formação voltada para o trabalho com essa modalidade. Sabemos que tem suas especificidades e carece de um cuidado que, muitas vezes, estes profissionais não dispõem, pois não foram preparados para tal, embora o público atendido praticamente não seja da EJA
E03 - 2011	Fernandes, M. Quadros	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e o PROEJA: O caso do Campus de Vitória da Conquista	% dos estudantes já concluíram o	Os candidatos ao PROEJA com EM deixam de ingressar nos cursos subsequentes e ocupam as vagas destinadas a quem	a presença de egressos do EM no PROEJA sugere carência de divulgação dos cursos por parte dos Institutos Federais
E04 - 2012	Bonfim, Silvana V. M.da	A problemática da evasão dos estudantes vinculados ao PROEJA no IF BAIANO - Campus Guanambi	grande parte dos discentes em 2011 já possuía o ensino médio.	A justificativa obtida para essa incoerência foi que o público da EJA não preenche as vagas.	O curso téc. em informática foi implantado para atender aos interesses do próprio Campus, não às expectativas do público alvo
E05 - 2014	Oliveira, M. da C. da V. P.	O curso Técnico em Saneamento /PROEJA, no IFBA, campus de Salvador: um estudo de caso.	o estudo não aborda acesso, permanência ou conclusão.	Foco na formação docente para o trabalho com o público da EJA	Apenas os docentes foram sujeitos da pesquisa
E06 - 2014	Vitorette, J. M. Barbosa	A não consolidação do PROEJA como política Pública de Estado	o estudo não aborda acesso, permanência ou conclusão.	os Inst. Federais resistem em mudar a sua organização, e impõe aos trabalhadores se adequem a instituição que já esta consagrada a mais de cem	vagas são oferecidas, mas não preenchidas, gerando, com isso, um desperdício. (?)
E07 - 2015	Oliveira, Grace I. C. de	Pedagogia da alternância: a permanência e o desempenho escolar no curso técnico em agropecuária. PROEJA, IF	A instituição levou em consideração o acesso, a permanência e o desempenho escolar dos estudantes com perfil EJA, 100% dos ingressantes	formação docente e os desafios decorrentes e ainda experimentais da Pedagogia da Alternância	o Campus Santa Inês promoveu uma seleção diferenciada para o PROEJA, pautando-se em aspectos específicas da EJA,
E08 - 2015	Borges, R. H. de Jesus	As práticas pedagógicas de articulação com o mundo do trabalho na Educação de Jovens e Adultos : experiências do PROEJA no Centro Estadual de	53% DOS 220 ALUNOS (2014) já têm diploma de nível médio, e estão buscando sua segunda ou até terceira formação.	o cansaço e o baixo nivelamento escolar dos estudantes, excesso de burocracia na gestão dos recursos, tempo restrito de aulas, currículo ultrapassado.	"a maioria dos quase cem por cento da totalidade aqui já possui nível médio, mas teve que se submeter ao PROEJA pra ter um curso técnico, entendeu?" (ESTUDANTE A)
E09-2016	Flores, Tânia M.D.	Política Pública PROEJA no IFBA Campus S. Amaro (BA): (Des)caminhos e consequências	em 2015, 83% dos estudantes PROEJA haviam concluído o EM; 6%, ensino Superior e 11%, EM incompleto	Editais de seleção não delimitavam o público-alvo, não havia controle por parte da Instituição	"Ocurso Téc. em Seg. do Trabalho atende a um público distante daquele traçado pelo Documento-Base da política"
E10 - 2017	SILVA, Suélen G. P.da	O LUGAR do PROEJA no IFBA campus Santo Amaro: uma análise a partir da percepção docente	a maioria dos alunos já concluiu o EM	comparam o desempenho do integrado na modalidade PROEJA, de forma inferior ao integrado regular, sem considerar as especificidades da modalidade EJA	"Formação docente insuficiente

Fonte: *Corpus empírico* – elaboração: Tânia Flores

Categoria de análise> PERMANÊNCIA							
ESTUDO \ ANO	AUTOR	TÍTULO	PERÍODO	MATRÍCULA	ABANDONO \ EVASÃO \ REPROVAÇÃO	%	PERMANÊNCIA
E01 - 2010	LIMA, Jacilene Fiúza de	O PROEJA, seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão em um dos cursos do Programa	2006 A 2009	264	202	76,5	23,5
E02 - 2011	ALMEIDA, Márcia Simões de	"Da formação do sujeito ao sujeito da formação": saberes e experiências dos jovens e adultos do PROEJA	2007 A 2011	DADOS DISCURSIVOS: "ALTAS TAXAS DE EVASÃO E REPROVAÇÃO" **			
E03- 2011	ERNANDES, Marta Quadro	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e o PROEJA: O caso do Campus de	2006A 2011	DADOS DISCURSIVOS: "ALTAS TAXAS DE EVASÃO"***			
E04- 2012	BONFIM, Silvana V. M. da S.	A problemática da evasão dos estudantes vinculados ao PROEJA no IF BAIANO - Campus Guanambi	2009 A 2011	131	84	64,1	35,9
E05 - 2014	OLIVEIRA, M. da C. da V. P. de	O curso Técnico em Saneamento /PROEJA, no IFBA, campus de Salvador: um estudo de caso	2012 A 2013	DADOS DISCURSIVOS: " PERSPETIVA DOCENTE: ALTO ÍNDICE DE EVASÃO-			
E06 - 2014	VITORETTE, Jacqueline	A não consolidação do PROEJA como política Pública de Estado	2005 A 2010	DADOS DISCURSIVOS: "ALTOS ÍNDICES DE EVASÃO. ÊNFASE NAS PRIMEIRAS TURMAS"			
E07 - 2015	OLIVEIRA, Grace I. C.de	Pedagogia da alternância: a permanência e o desempenho escolar no curso técnico em agropecuária, PROEJA, IF BAIANO campus Santa Inês	2012 a 2014	26	0	0	100*
E08 - 2015	BORGES, Ricardo H. de J.	As práticas pedagógicas de articulação com o mundo do trabalho na Educação de Jovens e Adultos : experiências do PROEJA no Centro Estadual de Educação Profissional- CEEP Newton Sucupira / Salvador-	2012 a 2014	2050	1181	57,6	42,44
E09-2016	FLORES, Tânia M.D.	Política Pública PROEJA no IFBA Campus S. Amaro (BA): (Des)caminhos e consequências	2010 a 2014	218	116	53,29	46,71
E10 - 2017	SILVA, Suélen G. P. da	O LUGAR do PROEJA no IFBA campus Santo Amaro: uma análise a partir da percepção docente	2010 A 2017	DADOS DISCURSIVOS: "PERSPETIVA DOCENTE: ALTOS ÍNDICES DE EVASÃO"			

Fonte: *Corpus* empírico – elaboração: Tânia Flores

* 2 estudantes encontraram oportunidade de trabalho com carteira assinada em outra cidade

** Até 2011, somente 8, de uma turma de 30 estudantes, concluíram o curso

***1ª turma 2006: somente 2 dos 24 matriculados concluíram até 2009

CATEGORIA CONCLUSÃO

ESTUDO \ ANO	AUTOR	PERÍODO	MATRICULADOS	FORMADOS
E01 - 2010	LIMA, Jacilene Fiúza de	2009.2	102	0*
E02 - 2011	ALMEIDA, Márcia Simões de	1ª TURMA 2007	30	6
E03- 2011	FERNANDES, Marta Quadros	1ª TURMA 2006 A 2009	24	2
E04- 2012	BONFIM, Silvana Vanessa M. da Silva.	TURMAS 2007\2008\2009	NÃO CONSTA	TODOS**
E05 - 2014	OLIVEIRA, Maria da C. da V. P. de	2007-2014	NÃO CONSTA	NÃO CONSTA***
E06 - 2014	VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa	2006-2014	NÃO CONSTA	NÃO CONSTA ***
E07 - 2015	OLIVEIRA, Grace Itana Cruz de	2012-2015	29	27****
E08 - 2015	BORGES, Ricardo Henrique de Jesus	2010-2014	2050	869*****
E09-2016	FLORES, Tânia M.D.	2010-2014	218	15
E10 - 2017	SILVA, Suélen Gonçalves Paixão da	2010 -2016	480	20

Observações:

*as duas últimas turmas (6º e 7º semestres - 2009) contavam apenas com 7 e 6 alunos, respectivamente” (p. 56). Não se sabe quantos são todos.

** não se conseguiu localizar o quantitativo de matriculados e concluintes

*** elevados índices de evasão = baixas taxas de conclusão

****02 estudantes encontraram oportunidade de emprego formal em outro município

*****o autor fala em aprovação, não em conclusão e destaca a falta de vagas para estágio, requisito para a conclusão

Relação entre PERMANÊNCIA e CONCLUSÃO

ESTUDO\ANO	CATEGORIA PERMANÊNCIA	CONCLUSÃO
E01-2010	1º SEMESTRE - DE 2006.1 A 2009.2: 264 INGRESSANTES DESSES, CHEGARAM AO 3º SEMESTRE: 62 76% DE EVASÃO\REPROVAÇÃO	0*
E02-2011	DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA: → ESTUDANTE TRABALHADOR → OS ALUNOS NÃO TÊM BASE → DESPREPARO DOS DOCENTES → ALTA TAXA DE REEPROVAÇÃO E EVASÃO	6
E03-2011	1ª TURMA 2006.2: 24 MATRICULADOS → DESSES, SOMENTE 2 CONCLUÍRAM EFETIVAMENTE O CURSO EM 2009.1 → ALTAS TAXAS DE EVASÃO \ REPROVAÇÃO	2
E04 - 2012	DE 2009 A 2011: → 131 MATRICULADOS, → 11 REPROVADOS → 73 EVADIDOS DETALHE: A MAIORIA DOS EVADIDOS É DI PÚBLICO ALVO	TODOS**
E05 - 2014	PERSPETIVA DOCENTE: ELEVADO ÍNDICE DE EVASÃO \ JUBILAMENTO	NÃO CONSTA***
E06 - 2014	2006 A 2010: → ELEVADOS ÍNDICES DE EVASÃO NAS PRIMEIRAS TURMAS. DEPOIS ESSES ÍNDICES FORAM DIMINUINDO	NÃO CONSTA***
E07 - 2015	CAMPUS SANTA INÊS -IFBAIANO: ZERO DE EVASÃO\REPROVAÇÃO\ JUBILAMENTO . INÍCIO EM 2012 - CONCLUSÃO EM 2015	27 ****
E08- 2015	ESCOLA ESTADUAL . DE 2010A 2014: → MATRICULADOS: 2050 → NEM FREQUENTARAM OU ABANDONARAM: 820 (40%) → REPROVADOS: 361 (17,6%) → APROVADOS: 42,4%	869*****
E09 - 2016	2010 A 2014: → MATRICULADOS: 218 → JUBILADOS\ EVADIDOS\ REPROVADOS: 116 (53,29%)	15
E10 - 2017	PERSPETIVA DOCENTE: ALTOS ÍNDICES DE EVASÃO\JUBILAMENTO	20

Observações:

*as duas últimas turmas (6º e 7º semestres - 2009) contavam apenas com 7 e 6 alunos, respectivamente” (p. 56). Não se sabe quantos são **todos** .

** não se conseguiu localizar o quantitativo de matriculados e concluintes

*** elevados índices de evasão = baixas taxas de conclusão

****02 estudantes encontraram oportunidade de emprego formal em outro município

*****o autor fala em aprovação, não em conclusão e destaca a falta de vagas para estágio, requisito para a conclusão