

## PROEJA: TRAJETÓRIA, CONCEPÇÕES E DISCUSSÕES SOBRE O PROCESSO DE EXCLUSÃO

### *PROEJA: PATH, DESIGNS AND DISCUSSIONS ABOUT THE PROCESS OF EXCLUSION*

Juptyer Martins de Abreu Júnior<sup>1</sup>

**Resumo:** A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil vem de uma trajetória histórica na qual predominam iniciativas individuais ou de grupos isolados, fato acarreta uma série de descontinuidades, contradições e descaso dos órgãos responsáveis. Inserido nesse contexto, o presente artigo visa refletir sobre as questões de exclusão e inclusão existentes no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), relacionando estes assuntos à trajetória e ações do Programa. Para atingir tais objetivos, os procedimentos metodológicos consistiram de revisão bibliográfica e análise documental. Na parte da revisão bibliográfica, foram revisitados autores como Paugam (2003), Mattos (2013), Martins (2009) e Castel (2000), escolhidos devido ao fato de seus discursos tecerem reflexões que apontam novos encaminhamentos sobre o conceito de exclusão. No trecho dedicado à análise documental, o foco principal é a trajetória do PROEJA, revisitada por meio de Decretos e o seu Documento Base. Dessa forma, estas normativas e orientações legais tiveram seus pontos mais relevantes comparados às propostas dos autores utilizados, tendo como aspecto fundamental a criação e a própria existência do Programa enquanto política pública de cunho inclusivo. Inserida nesse contexto, a presente proposta espera contribuir para uma percepção mais adequada do processo de ensino-aprendizagem do Programa, assim como possibilitar um diagnóstico acurado dos significados dos processos de inclusão e exclusão existentes no PROEJA, além de possibilitar alternativas para professores, gestores e outros profissionais que têm contato com o Programa, dos quais se espera sensibilidade para reconhecer o potencial presente no campo de saberes da modalidade EJA e relacioná-los com o mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** PROEJA. Exclusão. Educação Profissional. EJA.

**Abstract:** The Youth and Adult Education (EJA) in Brazil has a historical background in which predominate individual or isolated groups initiatives, a fact that has been causing series of discontinuities, contradictions and indifference of the institutions responsible. Inserted in this context, this article aims to reflect on existing exclusion issues and inclusion in PROEJA Program, relating these issues to the path and program activities. To achieve these objectives, the methodological procedures consisted of a literature review and document analysis. In the literature review, we revisited authors as Paugam (2003), Mattos (2013), Martins (2009) and Castel (2000), which were chosen due to the fact that his speeches weave reflections that link new referrals on exclusion concepts. In the passage devoted to the documentary analysis, the main focus is the trajectory of PROEJA, revisited by Decree and its Base Document. Thus, these regulatory and legal guidelines had their most relevant points compared to the proposals of the authors used, having as a fundamental aspect of the creation and existence of the program as a public policy inclusive nature. Inserted in this context, this proposal hopes to contribute to a better perception of the teaching-learning program process and allow an accurate diagnosis of the meanings of existing inclusion and exclusion processes in PROEJA, and enable alternatives to teachers, managers and other professionals who have contact with the program, which is expected sensitivity to recognize the current potential of the knowledge of the field of adult education mode and relate them to the world of labour.

**Keywords:** PROEJA. Exclusion. Professional Education. EJA.

<sup>1</sup> Doutorando em Educação (UERJ). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Email: juptyer.junior@ifrj.edu.br

# 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil vem de uma trajetória histórica na qual predominam iniciativas individuais ou de grupos isolados, fato que vem acarretando uma série de descontinuidades, contradições e descaso dos órgãos responsáveis. Ao longo de décadas, várias propostas foram realizadas tendo como meta a elevação do nível de escolaridade dessa parcela da população, porém essas propostas não conseguiram atingir as metas estabelecidas.

Por outro lado, também podem ser verificadas a necessidade e o anseio do público dessa modalidade para questões relativas ao trabalho e à qualificação profissional. Assim, os setores da sociedade que compõem o público da EJA veem o acesso à educação como uma oportunidade de melhoria de vida nos aspectos social, cultural e, principalmente, no viés econômico. Dessa forma, propostas que tivessem como estratégia garantir o direito à educação considerada de qualidade aos setores da sociedade menos favorecidos e, simultaneamente, proporcionar a esses grupos o acesso à qualificação profissional teriam legitimidade para se consolidar como propostas que representassem uma possibilidade de diminuição das desigualdades presentes na nossa sociedade.

Em resposta a dessas demandas, no ano de 2006 foi proposto o Decreto nº 5.840/06, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que possui como diretriz a oferta de cursos e programas de educação profissional com a finalidade de oferecer a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio. Além dessas diretrizes, o Programa tem como uma de suas premissas fundamentais o respeito às características específicas da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, desde 2006, de acordo com a legislação vigente, os cursos e programas do PROEJA vêm sendo adotados por instituições públicas federais, e em parceria destes com os sistemas de ensino municipais e estaduais, além de entidades de formação profissional do “Sistema S” (SESC, SESI, SENAI e SENAC).

A partir desse contexto, o presente artigo visa refletir sobre as questões de exclusão e inclusão existentes no Programa PROEJA, relacionando estes assuntos à trajetória e às ações do Programa. Para atingir tais objetivos, os procedimentos metodológicos consistiram de revisão bibliográfica e análise documental. Na parte da revisão bibliográfica, foram utilizados autores como Paugam (2003), Mattos (2013), Martins (2009) e Castel (2000), os quais tecem reflexões que se direcionam para novos encaminhamentos sobre os conceitos de inclusão e exclusão. No trecho dedicado à análise documental, o foco principal é a trajetória do PROEJA, revisitada por meio de Decretos e o seu Documento Base. Assim, estas normativas e orientações legais têm seus pontos mais relevantes comparados aos discursos dos autores utilizados, tendo como aspecto fundamental a criação e a própria existência do Programa enquanto política pública de cunho inclusivo.

Nesse sentido, também é significativo assinalar que o PROEJA é um Programa que almeja integrar alguns setores da educação que usualmente não estão muito próximos: a educação básica, por meio do ensino fundamental e médio, a formação profissional técnica e a EJA. Com a integração desses setores, o PROEJA propõe em seu Documento Base, produzido no ano de 2007, que os cursos provenientes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho, em vez de somente produzir mais uma ação de contenção social.

## **2 PROEJA: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS**

A atuação da Rede Federal junto ao público da EJA foi potencializada quando ocorreu a publicação da Portaria n. 2.080/05, em 13 de junho de 2005. A partir dessa Portaria, o governo instituiu um percentual mínimo obrigatório de vagas que deveriam ser disponibilizadas para a modalidade na Rede Federal de Ensino (BRASIL, 2005).

De acordo com o documento, seriam ofertadas 10% das vagas de ingresso em tais instituições em 2006 e 20% em 2007. Tais metas seriam reavaliadas em 2007 e se destinavam especificamente ao ensino médio técnico para a EJA. Essa proposta inicial desafiava as instituições federais a reservarem inicialmente 10% de suas vagas para o público da EJA, “público

potencial e rigorosamente interdito a essa possibilidade” (PAIVA, 2012, p. 12). Como consequência a essa proposta, que previa a inclusão de um público diferenciado na Rede Federal, o Decreto n. 2.080/05 despertou diversos questionamentos dos dirigentes dessas instituições.

A partir desses questionamentos, foram visibilizadas algumas contradições nesse processo, entre as quais se destacava o fato de que se a Portaria n. 2.080/05 determinava, de forma obrigatória, que as instituições federais de educação profissional oferecessem cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA, também se encontrava em vigência o Decreto n.5.224/2004, o qual estabelecia que:

[...] os centros federais de educação tecnológica – CEFETs – criados mediante transformação das escolas técnicas federais e escolas agrotécnicas federais, [...] constituem-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, **detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar** (grifo do autor) (BRASIL, 2004, p. 1).

Em termos jurídicos, um Decreto se encontra hierarquicamente acima de uma Portaria, e, assim, não seria possível estabelecer a obrigatoriedade da oferta desses cursos pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Portanto, observa-se que a Portaria n. 2.080/05 necessitava de legalidade (MOURA, 2012).

Em meio a esse cenário, o PROEJA surgiu no ano de 2005 como uma proposta de formação profissional para jovens e adultos trabalhadores. O Programa foi instituído a partir do Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005, e ratificou quase que integralmente o conteúdo da Portaria n. 2.080/05, publicada 11 dias antes (BRASIL, 2005a; 2005b). Conforme afirma Moura (2012), o curto intervalo de tempo entre esses documentos tem relação com a hierarquia jurídica existente entre a Portaria e o Decreto, tendo servido para legitimar a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA por parte das instituições federais de ensino.

O PROEJA inicialmente teve a denominação de Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e se limitava ao nível médio. Assim, o Programa restringia suas ações às instituições federais de educação tecnológica, que à época eram os CEFETs, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Observa-se que, inicialmente, a proposta do PROEJA abarcava, enquanto etapa da educação básica, somente o ensino médio, não havendo ainda a inclusão do ensino fundamental. O Decreto n. 5.478/05 também ratificava as orientações estabelecidas na Portaria n.º 2.080/05, entre as quais se destacava a determinação de que as instituições federais deveriam reservar 10% de suas vagas para o público da EJA.

A publicação da Portaria n.º 2.080/05 e do Decreto nº 5.478/05 causaram oposição na Rede Federal, especialmente entre os dirigentes. Algumas justificativas para essa resistência foram apresentadas por Moura (2006)<sup>2</sup>, e entre elas constava, como aspecto relevante, a falta de experiência dessas instituições com a modalidade EJA.

De maneira efetiva, considerando-se as 140 instituições federais existentes na época em todo o território brasileiro, observa-se que até a publicação do Decreto n. 5.478/05 somente os CEFETs de Pelotas (Rio Grande do Sul), Santa Catarina, Espírito Santo, Campos (Rio de Janeiro) e Roraima ofertavam a modalidade EJA, com a restrição de serem cursos relativos ao ensino médio como etapa da educação básica, ou seja, não havia até esse momento cursos que integrassem ensino médio, educação profissional e EJA na Rede Federal. Existiam também outras justificativas apresentadas pela rede, tais como o número reduzido de docentes do núcleo comum do ensino médio no quadro de profissionais dessas instituições, a falta de infraestrutura física e de profissionais técnico-administrativos necessários para atender à nova demanda, ainda reflexo da estagnação provocada pelo Decreto n. 2.208/97, vigente até o ano de 2004, que representou a separação entre a educação básica e a educação profissional.

Mediante esse quadro, tentativas foram realizadas para minimizar as questões apresentadas pelos representantes das instituições federais, por meio de diálogo entre os gestores dessas instituições e grupos pertencentes ao campo de trabalho e educação, da EJA, entre outros. Assim, integrantes do corpo técnico do Ministério da Educação (MEC), pertencentes à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), além de outros setores,

---

<sup>2</sup> Moura participou do grupo constituído para pensar a proposta do PROEJA, desde o início, e suas observações referem-se a argumentos ouvidos durante os trabalhos, que incluíam dirigentes. Além disso, como docente na Rede, tomava como referência as avaliações feitas no próprio CEFET onde atuava.

realizaram ainda durante o ano de 2005 uma série de oficinas pedagógicas com o intuito de capacitar os gestores para a implantação do PROEJA. Essas ações resultaram em análises e discussões acadêmicas que geraram diversas mudanças no caminho de implantação do Programa, objetivando fomentar uma base sólida para sua implantação (MOURA, 2006).

Entretanto, outros apontamentos podem ser feitos, considerando-se a ruptura que se anunciava mediante a possibilidade de acesso do público da EJA à Rede Federal, pois, como aponta Paiva:

[...] assumir que o público da EJA não é, e nunca foi, aluno da rede federal (e que, por isso mesmo, precisava ser reconsiderado, na perspectiva do Parecer n. 11/2000, quanto à função “equidade” na EJA) implicava um exercício de autocrítica que os gestores não pareciam dispostos a realizar (PAIVA, 2012, p. 49):.

Além dessas considerações, outras podem ser apresentadas como característica de uma mentalidade conservadora e elitista que ainda circunda a Rede Federal. Ao comentar sobre um evento que reuniu 11 instituições federais que ofereciam cursos do Programa, Santos (2010, p. 122) descreve que uma professora da rede “afirmou que, se não fosse por decreto, o PROEJA, provavelmente, não seria oferta das escolas federais da rede de educação profissional e tecnológica”.

A partir do contexto apresentado, observa-se que comentários desse porte reforçam o caráter tradicional das instituições federais, algumas delas centenárias, porque oriundas das antigas Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em 1909. Outro aspecto que colabora com este tipo de pensamento é o fato histórico de que essas instituições, principalmente a partir do momento em que se tornaram Escolas Técnicas Federais, em 1959, passaram a ter como característica processos seletivos criteriosos, que normalmente beneficiam somente estudantes que tiveram acesso a cursos preparatórios para o concurso de ingresso ou que estudaram em “boas” escolas privadas, consideradas de “qualidade”.

Como consequência ao cenário estabelecido, o Decreto n. 5.478/05, que criou o PROEJA, foi revogado pelo Decreto n. 5.480, de 23 de julho de 2006, que instituiu, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantendo-se a sigla PROEJA (BRASIL, 2006). O novo

Decreto não alterava concepções e princípios do Programa, mas ampliava sua área de atuação, que passou a abranger, além de cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio, a formação inicial e continuada de trabalhadores do ensino fundamental. Com essa nova realidade, o PROEJA também poderia ser ofertado por meio de convênio com a Rede Federal, por instituições públicas estaduais e municipais e entidades privadas vinculadas ao “Sistema S”.

Deve ser destacado que as alterações realizadas pelo Decreto n. 5.840/06 foram proporcionadas por um coletivo de áreas relacionadas ao Programa. Assim, diferentemente de outras propostas geralmente produzidas em gabinetes, o PROEJA foi construído a partir de intensos diálogos com atores pertencentes ao campo da EJA e da educação profissional (MOLL, 2010). Esses encontros delinearão o Decreto n. 5.840/2006, que revogava o Decreto n. 5.478/2005, conciliando as insatisfações dos gestores, além de reformular e ampliar o PROEJA. Esse aspecto ratifica a afirmação de Paiva (2012, p. 48), quando considera “o PROEJA, do ponto de vista da concepção/formulação, uma das mais bem tecidas políticas que já se teve no país”.

Essas mudanças foram viabilizadas por uma nova equipe que assumira a SETEC, no último trimestre de 2005, e que, atenta aos rumores provocados na Rede pelo Decreto publicado sem consulta aos gestores, propôs mudanças nos rumos de implantação do PROEJA. Dessa forma, a equipe coordenadora, diante do contexto existente, das críticas oriundas da Rede Federal e de pesquisadores de universidades, passou a considerar, e dialogar com os diferentes atores, e a partir daí definir mudanças nas ações objetivando construir uma base mais sólida para a fundamentação do Programa, ganhando ainda o reconhecimento da força política que detinha, pelo fato de mudar um Decreto cuja assinatura era da competência do Presidente da República (MOLL, 2010).

Para que tudo isso acontecesse, com o objetivo de amenizar críticas e resistências ao PROEJA, a SETEC constituiu, em dezembro de 2006, pela Portaria n. 208 (BRASIL, 2005c), um grupo de trabalho para a elaboração do documento referencial do Programa – o Documento Base do PROEJA. Desta comissão participaram professores de universidades federais e estaduais,

professores e gestores de instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, representantes da SETEC, da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), além de outros representantes do MEC.

A partir da apresentação do Documento Base, realizada em agosto de 2007, foi projetada a concepção do PROEJA, objetivando garantir ao público jovem e adulto o acesso à formação cultural, científica e tecnológica que lhes possibilitasse o desenvolvimento de pensamento autônomo e crítico, além de prepará-los para a vida e na vida, e não somente para o mercado de trabalho. No Documento Base estão apresentados os seis princípios que fundamentam o Programa:

1. O papel e o compromisso que as instituições públicas têm com a inclusão da população jovem e adulta em suas ofertas educacionais
2. Inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos
3. Ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio
4. O trabalho como princípio educativo
5. A pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política
6. Reconhecimento das condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2007, p. 17)

Como se observa, o Programa não nascia apenas como uma ação a ser executada, mas assegurava princípios em relação à diversidade de público e sua formação, associando a ele a pesquisa e, como se verá em seguida, também a formação continuada de professores, nas modalidades EJA e educação profissional. Marcava-se, com isto, um tripé de apoio ao Programa, que seria a condição básica, ainda que não suficiente, para um possível sucesso.

## **2.1 O Documentos Base do PROEJA e algumas ações**

O Documento Base do PROEJA apresentou propostas de programas de formação continuada para professores e gestores, além de programas especiais para a formação de formadores e de professores como pesquisadores de um novo campo epistemológico, por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Essas ações contariam com recursos

orçamentários disponibilizados pela SETEC/MEC e por meio de convênios estabelecidos com agências de fomento, como a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Além do Documento Base apresentado inicialmente, que teve como foco a educação profissional e a educação de jovens e adultos integradas ao ensino médio, foram produzidos posteriormente outros dois documentos: um abordando a formação inicial e continuada, tendo como meta a implementação do PROEJA nos anos finais do ensino fundamental (PROEJA-FIC); e outro que abordava a modalidade educação indígena, tendo sido requerido por demandas específicas da então SECAD, secretaria do MEC em que uma das finalidades se voltava à diversidade de públicos da EJA. O Documento Base do PROEJA-FIC foi apresentado em agosto de 2007 e o documento relativo à Educação Indígena foi disponibilizado em setembro de 2007.

Entre outras ações de apoio ao Programa que vieram sendo desenvolvidas desde o seu surgimento, pode ser destacada a Especialização PROEJA. Os objetivos desses cursos de especialização, segundo o Documento Base eram:

Formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever pro-ativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados (BRASIL, 2007, p. 8).

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, os currículos desses cursos de especialização, de maneira geral, eram voltados para a necessidade de integração entre os três campos: ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos. Segundo dados da SETEC, esses cursos foram responsáveis pela formação de mais de 3000 profissionais em polos existentes pelo país, desde 2006, com um total de mais de 11 mil matrículas nos cursos de Especialização PROEJA somente entre 2006 e 2009 (MOURA 2012).

Entretanto, a partir de 2010 houve mudanças no quadro de ações relacionadas ao PROEJA e, dessa forma, torna-se relevante afirmar que as ações relacionadas aos cursos de especialização tiveram continuidade

somente enquanto havia recursos especificamente repassados pelo MEC e destinados a subsidiar o Programa. Essa oferta foi sendo interrompida, na medida em que o MEC cessou o financiamento direto de novas turmas, pela indução prevista de incorporação orçamentária dos custos da oferta obrigatória do PROEJA, conforme definido por Decreto Federal. Assim, destaca-se que nas unidades de ensino o incentivo inicial do MEC não foi suficiente para a institucionalização da oferta do Programa, sempre muito contestado pelos Institutos Federais, mas também a previsão orçamentária não foi realizada como proposta, não havendo, a partir de então, recursos suficientes para que os cursos de especialização fossem mantidos de forma contínua, o que impactou negativamente o Programa.

Sobre a questão das especializações em PROEJA, pode-se ver em Moura (2012) a afirmação de que no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) foram abertas 14 turmas entre os anos de 2006 e 2009, todas com financiamento do MEC. Entretanto, no ano de 2010 a instituição não criou novas vagas para o curso de especialização. Segundo o autor, as razões para a descontinuidade da oferta tem relação direta com o corte de recursos adicionais que auxiliavam na manutenção do curso, porque a partir de então deveriam estar previstos orçamentariamente.

Ainda sobre as especializações, observa-se que a maioria dos cursistas professores não era da Rede Federal, e que as propostas, de modo geral, não tinham orientação para a formação específica de professores nos diversos componentes curriculares que compõem a educação profissional, a EJA e seus possíveis direcionamentos (MOURA, 2012). Nesse caso, o desejável era que se avançasse no campo das pesquisas, para melhor compreensão e intervenção nas ações que ainda se encontram ativas nesse campo.

A iniciativa da pesquisa, articulada ao PROEJA, traduziu-se pelo Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, constituída por um convênio entre a CAPES e a SETEC. A partir desse convênio, foi proposto o Edital PROEJA-CAPES/SETEC n. 03/2006, que instituiu linhas de financiamento para a formação de redes de cooperação acadêmicas, constituindo dessa forma núcleos de pesquisa sobre o PROEJA com o objetivo, ainda, de formação de pesquisadores nesse campo epistemológico. Esse

Edital poderia aprovar até 10 projetos de cooperação acadêmica, com financiamento anual de R\$ 100.000,00, totalizando R\$ 400.000,00 por projeto. O Edital previa vigência máxima de quatro anos para o exercício orçamentário e de cinco anos para a execução das atividades dos projetos (BRASIL, 2006).

A partir das submissões feitas ao Edital foram aprovadas nove propostas, que desenvolveram suas atividades entre os anos de 2007 e 2011. O Edital previa, ainda, que as propostas deveriam indicar uma instituição líder, que desenvolveria o projeto em convênio com outras instituições, as quais estariam inseridas no projeto da instituição líder, sendo então consideradas instituições participantes.

Essa iniciativa foi responsável pela “produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, contribuindo assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área” (BRASIL, 2009). Também pode ser considerada como relevante a abrangência das propostas aprovadas no Edital, que abarcaram estados de todas as regiões do país.

A produção acadêmica resultante do convênio entre essas instituições visavam, por meio das áreas temáticas propostas no Edital, contribuir na implantação do PROEJA como política pública, prática pedagógica inovadora, além de colaborar no estabelecimento de um novo campo epistemológico. Assim, considerando-se a relevância como se estabeleceu a sistemática do Programa e seus aportes, corrobora-se o que Paiva aponta:

[...] o vigor como essa política foi sendo produzida e os desdobramentos que ela provocou na rede e em outras instituições de ensino superior podem ser atestados pela farta produção teórica sobre o Programa e os aspectos a ele inerentes. Essa produção é fruto de avaliação e pesquisa de prática e, sobretudo, de dissertações e teses produzidas por pesquisadores formados pela expansão na pós-graduação da temática, estimulada por projetos interinstitucionais aprovados pelo Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 3/2006 (PAIVA, 2012, p. 51).

Dessa forma, considerando-se a proposta contida na afirmação da pesquisadora, observa-se que existe uma robusta produção acadêmica sobre o PROEJA, a qual carece de um levantamento e estudo mais efetivo para que sejam verificados os seus impactos e possibilidades.

### 3 PROEJA: INCLUSÃO E EXCLUSÃO?

Entre as principais justificativas para a existência do PROEJA está o pressuposto de que a EJA, como modalidade nos níveis fundamental e médio, é caracterizada pela descontinuidade das ações e por políticas públicas insuficientes para suprir a demanda e cumprir o direito do acesso à educação, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Nesse contexto, o Documento Base do PROEJA, proposto em 2007, mostra que uma das características da EJA no Brasil diz respeito à “juvenilização” da modalidade, já que é cada vez mais presente um grande número de jovens nas classes de EJA. Sobre esse assunto, é apontado que “um agravante na situação brasileira diz respeito à presença forte de jovens na EJA, em grande parte devido a problemas de não permanência e insucesso no ensino fundamental ‘regular’ (BRASIL, 2007). O comentário anterior apresenta o fato de que mesmo tendo sido ampliado o acesso à educação para crianças pertencentes a setores da sociedade que anteriormente não teriam acesso a esse direito, essa intervenção não conseguiu obter êxito no contexto de propor estratégias para a permanência e aprendizagem dessas crianças.

Nesse sentido, as consequências desse fato podem ser observadas no comentário de Paugam (2003), na qual o autor tece apontamentos sobre as relações existentes entre pobreza e educação. Em entrevista concedida a Mattos (2013), Paugam apresenta as relações e a importância do contexto familiar e da escola nesse processo, evidenciando que os jovens dos setores sociais considerados populares, que vivem em condições precárias, têm muito mais dificuldades em se adaptar à escola e lidam desde a entrada nas etapas iniciais, com grandes dificuldades de adaptação, sendo colocados em um ambiente no qual a sua percepção aponta para a desconfiança e precariedade. Dessa forma, alguns grupos interiorizam a ideia de que não são feitos para a escola, reforçando certa resistência ao ambiente escolar desde a mais tenra idade.

Ao que concerne às questões específicas da faixa etária do público adulto, essa parcela do público do PROEJA é contemplada no trecho do Documento Base, no qual é apontado que:

a EJA é entendida aqui, então, tanto como modalidade de ensino como estratégia de formação continuada. As funções reparadora e equalizadora, por meio das quais o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 atribui o caráter de fazer cumprir o dever do Estado para assegurar o direito de todos à educação, reduzindo a desigualdade entre os que a tiveram e aqueles aos quais o acesso foi interditado (BRASIL, 2007, p. 42).

De acordo com o trecho anteriormente apresentado, observam-se na EJA propostas que têm como foco a ratificação da educação como direito do cidadão. Entretanto, além das funções reparadora e equalizadora, existe a função qualificadora, que complementa as duas já citadas no trecho e tem relação estreita com o mundo do trabalho, na medida em que contempla a expectativa desses setores em elevar o nível de escolaridade e simultaneamente adquirir uma formação profissional.

Inserido no contexto de expectativas de qualificação profissional e consequente melhoria de vida que programas como o PROEJA têm a intenção de proporcionar, identificamos em Paugam (2003) o conceito de desqualificação social, que é caracterizado principalmente pela expulsão do mercado de trabalho, de camadas cada vez mais numerosas da população. Também podem ser somadas a este fato as experiências vividas por esses sujeitos nas diversas fases existentes durante o processo, tais como o enfraquecimento dos vínculos sociais no seu meio de convívio em função da degradação das condições de vida. Ao apresentar e caracterizar diretamente esses sujeitos, o Documento Base do PROEJA apresenta informações que podem ser relacionadas às colocações de Paugam (2003) e ao conceito de desqualificação social apresentado por este autor:

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

No trecho anterior, podem ser observados apontamentos que identificam de forma mais específica os grupos considerados excluídos, classificados como sujeitos marginais, além apresentar algumas características que reforçam essa exclusão, como raça/etnia, gênero e outros. Existe também a classificação da sociedade brasileira como excludente, a qual contribui

produzindo e ratificando esse posicionamento. Este tipo de apontamento produz a percepção de que esses sujeitos estariam à margem do sistema, ou seja, fora de determinado contexto da sociedade. Entretanto, existem alguns pressupostos que podem ser apresentados e ampliados a partir dessas considerações.

#### **4 O PROEJA E O CONCEITO DE EXCLUSÃO**

Ao observarmos o discurso de Martins (2009), é possível produzir diversas formas de percepção a respeito do termo exclusão, nas quais os sujeitos envolvidos no processo não estariam fora e sim dentro do sistema, produzindo o que o autor denomina de inclusão precária e instável. Entre os trechos nos quais o autor comenta sobre esse assunto, pode ser destacado o apontamento de que:

(...) não existe *exclusão*: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes, existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. (...) Elas [as vítimas] constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles ainda que os negando. (MARTINS, 2009, p. 14).

A partir do trecho citado, apresentado por Martins (2009), podem ser levantadas questões a respeito das diversas possibilidades existentes para o conceito de exclusão e da relação dos sujeitos do PROEJA com os conceitos de exclusão, pobreza e privação, levantados por Paugam (2003) e por Martins (2009). Um desses momentos diz respeito ao consumo de bens materiais, bens culturais e o acesso às novas tecnologias. Inserido nesse contexto, Paugam (2003) tece reflexões sobre:

o acesso ao consumo como modo de integração. Isso se traduz por um enfraquecimento cultural muito geral porque na verdade, damos importância unicamente ao parecer e ao bem estar que traduz o consumo, mas isso não aumenta o nível intelectual das pessoas. Tudo está voltado para o consumo. Então, a partir desse momento, a escola não pode parecer como um lugar de expressão, de realização de si mesmo se está mais voltado para os sucessos imediatos que trazem o consumo (PAUGAM, 2003, p. 13).

A questão do consumo e do acesso aos bens culturais, materiais e às tecnologias também são comentados por Martins (2009) e trazem à tona possibilidades de percepção dos chamados “sujeitos marginais”, que são o

público em potencial do PROEJA. Inserido nessa temática, o autor trata da interpretação que esses sujeitos podem idealizar a partir de uma possível “reinclusão” em relação à sua situação social, precária e marginal, além de produzirem outra “reinclusão” ideológica no imaginário da sociedade de consumo. A partir desse assunto, Martins (2009) apresenta o seguinte exemplo:

O favelado, que mora no barraco apertado da favela imunda, com o simples apertar de um botão da televisão, pode mergulhar no colorido mundo de fantasia e luxo das grandes ficções inventadas pela comunicação de massas, exatamente como faz, pelo mesmo meio e, provavelmente, no mesmo horário e canal, o milionário que vive nos bairros ricos das grandes cidades (MARTINS, 2009, p. 21).

O exemplo anterior apresenta o fato de que não pode ser desconsiderado o acesso aos bens materiais e tecnológicos no contexto de ampliar o significado do termo exclusão, já que embora existam dois mundos diferentes, também coexistem pontos de interseção entre esses mundos, pontos estes que caracterizam o que Martins (2009) chama de “inclusão precária e instável”. Nesse momento, o autor aponta para o fato de que exclusão seria apenas um momento daquilo que se traduz em privação, das suas mais diversas formas, entre as quais as mais visíveis são: privação de emprego, privação de participação no mercado de consumo, privação de direitos e privação de liberdade. Em outros termos, seria o que era denominado pobreza, entretanto, o autor assinala que a linha da pobreza hoje representa algo em constante modificação e em alguns momentos contrastante, envolvendo também elementos morais e de outras ordens.

Já em Paugam (2003) encontramos outros tipos de comentários que destacam o fato de que a pobreza não pode ser definida a partir de critérios quantitativos, mas a partir de reações sociais, as quais podem ser provocadas por circunstâncias específicas. Nesse sentido, a pobreza pode ser entendida como um atributo socialmente construído, além de possuir certa relatividade em suas nas concepções gerais, já que tem seu sentido definido pelo conjunto da sociedade, fato que amplia essas características.

Dessa forma, num mundo de transformações dinâmicas, os aspectos que podem ser retirados dessa discussão realizada por Martins (2009) e Paugam (2003), os quais visam compreender os conceitos existentes para pobreza em sua dimensão prática e delinear as diferentes formas de exclusão

social que envolve a pobreza, têm relação com elementos encontrados no Documento Base do PROEJA na medida em que apontam para uma realidade em que:

Do ponto de vista social, o produto mais palpável que emerge dessa dura realidade é o fortalecimento do exército de reserva anteriormente referido: brasileiros e brasileiras sem alternativa de vida que vão engrossar os bolsões de miséria, ocupando subempregos ou sendo atraídos pelo submundo da marginalidade (BRASIL, 2007, p. 28).

O comentário anterior destaca a questão do desemprego e do subemprego como as formas mais perversas de exclusão existentes na nossa sociedade. Entretanto, em Castel (2000), observam-se apontamentos que também tentam redimensionar essa questão, na medida em que visam “enquadrar ou reenquadrar” a exclusão, apresentando as fragilidades do seu uso, mas simultaneamente defendendo que este conceito não deve ser totalmente abandonado. Ao comentar sobre a sua proposta dos usos e aplicações do termo exclusão e os seus sentidos, Castel (2000) assinala que:

É preciso estar vigilante face ao emprego dessa noção, e a primeira regra seria talvez a de não gritar aos quatro ventos rotulando como exclusão todas as situações de desequilíbrio social. É preciso distinguir a especificidade da exclusão no conjunto da questão social de hoje: ela é uma consequência, mas de forma alguma uma totalidade (CASTEL, 2000, p. 11).

Com base nos conceitos anteriormente apresentados, pode ser observado que os autores apresentam como proposta o fato de que o termo exclusão deve ser relativizado e pensado a partir dos diversos pontos de vista existentes. Essa consideração ultrapassa as diretrizes estabelecidas no Documento Base do PROEJA, que usualmente coloca como aspectos principais as vertentes sociais e econômicas, que não devem ser desconsideradas ou colocadas em segundo plano, mas agregadas a outros aspectos não convencionais. Também deve ser considerado que a democratização do acesso à cultura geral e à formação profissional, elementos básicos do PROEJA, ainda ocorrem de forma bastante segregativa, reforçando os direcionamentos que apontam para a existência da “inclusão precária e instável”.

## 5 O PROEJA E SUAS PERSPECTIVAS

A proposta do PROEJA tem entre suas principais metas o aumento da escolaridade dos sujeitos que não puderam adquiri-la em outras fases da vida, tendo como ferramentas a integração da educação básica, ofertada na modalidade EJA, e a educação profissional e tecnológica, oferecidas principalmente pela rede federal, e pelas redes municipal e estadual, por meio de convênio. A proposta considera o fato de que a educação desempenhou papel fundamental nos países que conseguiram êxito no projeto de desenvolvimento social, cultural e econômico. Nesse caso, a educação apresentou-se como ferramenta indispensável nesse contexto, ampliando sobremaneira os sentidos relativos aos processos de criação, produção e reapropriação da cultura e outros conhecimentos produzidos pela humanidade. Dessa forma, observa-se na proposta do PROEJA algo amplo, que pretende atingir uma formação que vai além da qualificação profissional dos sujeitos para ocupar uma vaga num posto de trabalho. Sobre esses aspectos, o Documento Base apresenta que essas orientações têm por objetivo principal os seguintes aspectos:

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 próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2007, p. 33).

A partir do comentário anterior pode ser observado que na proposta do PROEJA existe relação com os apontamentos realizados por Dubet (2001), no qual o autor, ao fazer uma descrição da modernidade observa um foco para o “triunfo obstinado da igualdade”, e essa igualdade não representa a simples igualdade das condições de vida, mas a extensão de um princípio, apesar, e para além das desigualdades sociais. Nesse contexto ainda é assinalado que “na modernidade, os indivíduos são considerados cada vez mais iguais e que suas desigualdades não podem encontrar justificativas no berço e na tradição” (DUBET, p. 6, 2001). Dessa forma, pode ser observado que o autor aponta, assim como o Documento Base do PROEJA, um sentido de direito à igualdade,

principalmente à igualdade de oportunidades. Entretanto, também deve ser colocado que estes aspectos propõem um sentido de aceitação das desigualdades, desde que não impeçam os sujeitos de concorrerem às oportunidades que surgem.

Sob outras perspectivas, o trabalho de Santos (2002) apresenta alternativas possíveis à globalização neoliberal e ao capitalismo global. Estas propostas, partindo do pressuposto das lutas contra a exclusão e a discriminação realizadas por movimentos sociais, privilegiam instrumentos que podem ser apresentados como alternativas à idealização de propostas para análise do Documento Base do PROEJA. Neste contexto, podem ser considerados os apontamentos feitos pelo autor, os quais apresentam que todas as culturas são incompletas, podendo ser enriquecidas pelo diálogo entre as experiências dos diversos grupos, ampliando as possibilidades de visões do mundo, captando os momentos de relação hegemônica e indo além dessa relação, ao incidir tanto sob os saberes, como em suas práticas e os seus agentes (SANTOS, 2002). Dessa forma, os comentários existentes no Documento Base do PROEJA trazem sentidos que remetem a esses apontamentos, tais como:

Frente aos descaminhos da EJA, torna-se imperativo assumir uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. (...) há que se exercer papel pedagógico para orientar jovens que venham em busca de substituição de estudos regulares, decorrendo daí, uma vez mais, exclusões para aqueles sempre e historicamente excluídos do direito educacional. Esses sujeitos são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. (BRASIL, 2007, p. 13).

O trecho anterior está em consonância com os comentários tecidos por Santos (2002), nos quais o autor afirma a necessidade de se criar condições para a emancipação social concreta dos grupos em que a injustiça é presente e caracterizada pela ausência de trocas de experiência desses grupos com outros que tenham discurso hegemônico, materializando assim essas ações em práticas transformadoras, assim como evidenciando o fato de que “a justiça global não é possível sem uma justiça cognitiva global” (SANTOS, p. 273, 2002). Também em Santos (2002) vê-se apontamentos que primam por elevar o fato de que as experiências dos diversos setores da sociedade devem ser observadas como realidades, independentes de serem totalidades ou partes, e assim, essas realidades não se esgotam nessas totalidades e/ou partes. Dessa

forma, o autor aponta, com pontos de vista semelhantes aos utilizados por Paugam (2003) e Martins (2009), a relevância em se enxergar o subalterno tanto dentro quanto fora da relação de subalternidade, desconstruindo assim certos paradigmas estabelecidos no contexto da sociedade em geral.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da ratificação da educação como direito de todos, instituída pela Constituição Federal (1988), e da existência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade para atender esses sujeitos de direito, espera-se que as possibilidades criadas pelo PROEJA possam ter impactos sociais condizentes com as expectativas propostas no programa, tais como os direcionamentos existentes no Documento Base do programa, que visa “a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (BRASIL, p. 17, 2007) Entretanto, a retórica dos documentos oficiais resvala nas contradições existentes entre a legislação vigente e as propostas visualizadas e praticadas nos programas institucionalizados, que além de dar visibilidade às posturas enraizadas por longos períodos, continuam corroborando a continuidade dessas posturas. Porém, independentemente dessas condições adversas, é relevante ressaltar a importância e a possibilidade de alcance econômico que pode ter o PROEJA, caso seja transformado em política pública a ser implementada de forma adequada nas diferentes esferas educacionais.

Dessa forma, a discussão realizada sobre os conceitos de desqualificação social e exclusão, elementos que têm importância significativa numa proposta como o PROEJA, visam levantar questões sobre a perpetuação de certas posturas consideradas excludentes e que, apesar de terem suas práticas contestadas em alguns momentos, continuam tendo continuidade no espaço educacional e na sociedade brasileira.

Assim, considerando-se os aspectos gerais, vê-se que muitos dos direcionamentos apontados pelo Documento Base do PROEJA se encontram em consonância com os discursos apresentados pelos autores apresentados

neste trabalho, como Dubet, Paugam e Santos. Entretanto, em termos de superação da realidade, os desafios colocados vão muito além das perspectivas globais que estão postas para a sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Nº 5.840, de 23 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2006.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 5.224, de 1º de outubro de 2004*. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. *Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008 – comentários e reflexões*. Caetana Juracy Resende Silva (org.). Natal: IFRN, 2009.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Documento Base, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>> Acesso em 27 agosto 2015.

\_\_\_\_\_. *Edital PROEJA-CAPES/SETEC n. 03/2006*. Edital para submissão de projetos para implantação de redes de cooperação acadêmica na área de educação. 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 17 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005*. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. 2005a. Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. *Portaria n. 2.080, de 13 de junho de 2005*. Estabelece diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional na forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. 2005b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Portaria n. 208, de 1º de dezembro de 2005*. Compõe Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar o documento básico para o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. 2005c. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 12 fev. 2016.

CASTEL, R. Cadrer L'exclusion. In: Saul Karsz. (Ed) *l'exclusion, définir pour em finir*. Paris: Dunod, 2000.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 17. Rio de Janeiro: ANPEd. Maio/Jun/Jul/Ago 2001.

MARTINS, José de Souza. Introdução; O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal. In: *exclusão social e a nova desigualdade*. 4. Ed. São Paulo: Paulus, 2009. 0.7-23; p. 25-38.

MATTOS, Carmen L. G. de, Entrevista com Serge Paugam: Pobreza e Educação, Tradução por Alessandra dos Santos, 2013.

MOLL, Jaqueline . *PROEJA e a democratização da educação básica*. In: *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: dimensões, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Proeja: entre desafios e possibilidades. *Holos*.v. 2, Natal, 2012. p. 105-113.

\_\_\_\_\_; BARACHO, Maria das Graças; PEREIRA, Ulisséia Ávila; SILVA, Antônia Francisca. Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. *Boletim Salto para o Futuro*. v. 7, 2006. p. 68-83.

PAIVA, Jane. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional com a EJA. In: OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. *EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA*. Brasília: Liber Livros, 2012.

PAUGAM, Serge. *A Desqualificação Social: Ensaio sobre a nova pobreza*. Editora Cortes: São Pulo, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: *Revista Crítica das Ciências Sociais*. N. 63. Out. 2002. p. 237-280.

SANTOS, Simone Valdete dos. Sete lições sobre o PROEJA. In: *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: dimensões, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Enviado em: 14 fev. 2016

Aceito em: 03 maio 2016

Editor responsável: João Paulo Partala