



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
POLÍTICAS PÚBLICAS

JOSÉ VINICIUS DA COSTA

**EVASÃO NO PROEJA: UM ESTUDO DE DIAGNÓSTICO NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO –
CAMPUS CUIABÁ (2007 – 2015)**

**RECIFE - PE
2016**

JOSÉ VINICIUS DA COSTA

**EVASÃO NO PROEJA: UM ESTUDO DE DIAGNÓSTICO NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
– CAMPUS CUIABÁ (2007 – 2015)**

Dissertação apresentada como requisito indispensável à obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob a orientação da Professora Dra. Mariana Batista da Silva.

**RECIFE – PE
2016**

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

C837e Costa, José Vinicius da.
Evasão no PROEJA : um estudo de diagnóstico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Cuiabá (2007-2015) / José Vinicius da Costa. – 2016.
124 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profª. Drª. Mariana Batista da Silva.
Dissertação (mestrado profissional em políticas públicas) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Recife, 2016.
Inclui referências e apêndices.

1. Ciência política. 2. Política pública. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. PROEJA. 5. Evasão escolar. I. Silva, Mariana Batista da (Orientadora). II. Título.

320 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2016-110)

JOSÉ VINICIUS DA COSTA

**EVASÃO NO PROEJA: UM ESTUDO DE DIAGNÓSTICO NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
– CAMPUS CUIABÁ (2007 – 2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovada em 30/09/2016

Prof.^a Dr.^a Mariana Batista da Silva
(Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo
(Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. José Mario Wanderley Gomes
(Examinador Externo)
Universidade Católica de Pernambuco

Aos meus três pretinhos, filhos queridos,
presente de Deus.

“Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Nada sei.”

(Almir Sater)

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, ao grande pai celestial.

A minha família: meus pais, que por todo tempo que estiveram nesta vida sempre se mostraram amorosos, zelosos e dedicados. Minha finada esposa e companheira, pelo amor que vivenciamos. Meus três pretinhos: José Vinicius da Costa Filho, Túlio Aquino Monteiro da Costa e Arthur Henryque Monteiro da Costa, por serem a coisa mais importante em minha vida. Minha netinha, Marina Mendes Monteiro da Costa, que é o raio de sol dos meus dias. Minha nora Edna Mendes, uma filha que ganhei do papai do céu.

A minha querida orientadora Mariana Batista pela atenção, pelo carinho, pelo apoio irrestrito e pela disponibilidade, pelas contribuições dadas na construção deste trabalho e pela confiança em minha capacidade. Um agradecimento especialíssimo ao querido professor Enivaldo Rocha, pela amizade, pelo carinho e apoio incondicional.

A todos os servidores do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Ao amigo de academia, Dalson Figueiredo Filho, que muito contribuiu para conclusão deste trabalho.

Um agradecimento especial aos três amigos e querida nora, na ordem: Ângela Santana de Oliveira, Marcos Valim Junior, Clerisson dos Santos e Silva e Lyssa Gonçalves, que ajudaram de maneira decisiva para obtenção e sistematização dos dados desta pesquisa, além de serem companheiros de primeira hora.

A todos os entrevistados, pela contribuição significativa a qual resultou em meu aprimoramento profissional e pessoal.

À Universidade Federal de Pernambuco, por propiciar a realização do Mestrado Profissional e, acima de tudo, por apoiar esses mato-grossenses do IFMT, que estavam sedentos por conhecimento, contudo, sem o devido acesso a esses saberes.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, em especial o Campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva, pelo apoio institucional a esta conquista em minha vida profissional.

A toda minha turma do mestrado.

RESUMO

Qual o retrato da evasão dos cursos na modalidade integrado do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – Campus Cuiabá/Octayde Jorge da Silva? O objetivo desta pesquisa é realizar um diagnóstico exploratório da evasão do PROEJA no IFMT – Campus Cuiabá, entre os anos 2007 a 2015. O desenho de pesquisa combina estatística descritiva dos dados colhidos junto à instituição de interesse e entrevistas semiestruturada para testar a hipótese de que a avaliação da implementação do PROEJA no IFMT – Campus Cuiabá apontam para uma alta taxa evasão ligados a fatores próprios do contexto da prática. Os resultados encontrados são: 1) a média da evasão nos cursos modalidade integrado do PROEJA no IFMT – Campus Cuiabá foi de 77% (setenta e sete por cento) com a maior proporção do abandono ocorrendo nos três primeiros semestres dos cursos; 2) desigualdades estão sendo criadas ou reproduzidas pelo programa, na medida em que se observa um menor acesso e permanência de mulheres e a prevalência de fixação de discentes com idade menor do que 31 (trinta e um) anos; 3) a percepção dos agentes envolvidos na ponta da política em análise (gestores, professores e alunos) assinalam que a incidência da evasão estão ligados a fatores de trabalho/emprego; questões pessoais dos discentes; desnivelamento dos discentes quando acessam o PROEJA e durante o transcorrer do curso; a insuficiente capacitação dos docentes e preparação do órgão para oferecer o programa; desconhecimento da base legal e teórica do PROEJA por parte dos atores executores do programa; estrutura inadequada para realização, por parte dos discentes, de algumas atividades pedagógicas e técnicas; falta da devida adaptação da instituição ao público diferenciado do PROEJA; aparente descompromisso com as atribuições profissionais, por parte de alguns professores, que faltam as aulas que são de sua responsabilidade; o acesso ao estágio na área, tendo em vista a sua baixa remuneração; as duas greves deflagradas pela representação sindical local no período analisado.

Palavras-chave: PROEJA. Evasão. Políticas Públicas.

ABSTRACT

What is the portrait of the evasion of the courses in the modality integrated of the National Program of Integration of the Professional Education to the Basic Education in the Modality Youth and Adults (hereby PROEJA) in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso (hereby IFMT) – Campus Cuiabá/Octayde Jorge da Silva? The aim of this research is to make an exploratory diagnosis of the evasion of PROEJA in IFMT – Campus Cuiabá, between the years of 2007 to 2015. The research outline combines descriptive statistics of the data collected together with the institution of interest and the semi-structured interview to test the hypothesis that the evaluation of the implementation of PROEJA in IFMT – Campus Cuiabá point to a high dropout rate related to factors specific of the context practice. The results found are: 1) the average of the evasion in the courses modality integrated of the PROEJA in IFMT – Campus Cuiabá was 77% (seventy-seven per cent); 2) inequalities are being created or reproduced by the program, as can be observed a lower access or permanency of women and the prevalence of setting of students with age smaller than 31 (thirty-one) years old; 3) the perception of the involved agents in the tip of the politic in analysis (managers, teachers and students) point that the incidence of the evasion are linked to factors of work/job; personal matters of the students; unevenness of students when access the PROEJA and during the course; the insufficient capacitation of teachers and preparation of the organ to offer the program; unawareness of the legal and theoretic basis of PROEJA by the actors performers of the program; inadequate structure to the realization, by the students, of some pedagogical and technical activities; lack of the proper adaptation of the institution to the differentiated public of PROEJA; seemingly lack of commitment with the professional attribution, by some teachers, that missed the classes that were their responsibility; the access to the internship in the area, having a low payment; the two strikes triggered by the local syndical representation in the analyzed period.

Keywords: PROEJA. Evasion. Public Politics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico das causas da evasão no PROEJA no Brasil.....	53
Figura 2 - Evolução do número de alunos matriculados por período letivo nos Cursos Técnicos PROEJA no IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva.	63
Figura 3 - Número de alunos matriculados por período letivo que concluíram ou evadiram do Curso Técnico em Edificações-PROEJA, tomando como referência a turma de ingresso.....	66
Figura 4 - Percentual de alunos por período letivo que concluíram ou evadiram do Curso Técnico em Edificações-PROEJA, tomando como referência a turma de ingresso.	66
Figura 5 - Número de alunos matriculados por período letivo que concluíram ou evadiram do Curso Técnico em Eletrotécnica - PROEJA, tomando como referência a turma de ingresso.....	67
Figura 6 - Percentual de alunos por período letivo que concluíram ou evadiram do Curso Técnico em Eletrotécnica-PROEJA, tomando como referência a turma de ingresso.....	67
Figura 7 - Número total de alunos matriculados por período letivo que concluíram ou evadiram dos Cursos Técnicos PROEJA IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, tomando como referência a turma de ingresso.	69
Figura 8 - Percentual de alunos por período letivo que concluíram ou evadiram dos Cursos Técnicos PROEJA IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, tomando como referência a turma de ingresso.	69
Figura 9 - Número de alunos por período letivo dos Cursos Técnicos no PROEJA, tomando como referência a turma de ingresso e quantificando por sexo.....	71
Figura 10 - Percentual das Mulheres que concluíram ou evadiram dos Cursos Técnicos do PROEJA no IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, tomando como referência a turma de ingresso.....	72
Figura 11 - Percentual de homens que ingressaram e que concluíram ou evadiram dos Cursos Técnicos do PROEJA no IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, tomando como referência a turma de ingresso.	74
Figura 12 - Percentual por faixa etária de alunos dos Cursos Técnicos PROEJA IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva.....	75

Figura 13 - Evolução da evasão nos semestres dos Cursos Técnicos PROEJA IFMT -
Campus Cel. Octayde Jorge da Silva..... 77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de alunos matriculados por período letivo nos Cursos Técnicos PROEJA no IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva.	63
Tabela 2 - Número de alunos matriculados por período letivo que concluíram ou evadiram dos Cursos Técnico em Edificações - PROEJA e Técnico em Eletrotécnica, tomando como referência a turma de ingresso.	65
Tabela 3 - Número total de alunos matriculados por período letivo que concluíram ou evadiram dos Cursos Técnicos PROEJA IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, tomando como referência a turma de ingresso.	68
Tabela 4 - Número de alunos matriculados por período letivo dos Cursos Técnicos do PROEJA no IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, tomando como referência a turma de ingresso e quantificando por sexo.	70
Tabela 5 - Quantificação de mulheres que ingressaram e que concluíram ou evadiram dos Cursos Técnicos do PROEJA no IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, tomando como referência a turma de ingresso.	72
Tabela 6 - Quantificação de homens que ingressaram e que concluíram ou evadiram dos Cursos Técnicos do PROEJA no IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, tomando como referência a turma de ingresso.	73
Tabela 7 - Percentual de discente por faixa etária de alunos dos Cursos Técnicos PROEJA IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva.	75
Tabela 8 - Percentual de evadidos nos semestres dos Cursos Técnicos PROEJA IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva.	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais Mudanças entre os PROEJAS de 2005 e 2006.	24
Quadro 2 - Dimensão da avaliação segundo Arretche (2001).....	47

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. O PROEJA: ENTENDENDO O PROGRAMA E SUA RELAÇÃO COM O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (IFMT) – CAMPUS CUIABÁ/OCTAYDE JORGE DA SILVA	15
2.1 O PROEJA	16
2.2 A intersecção do PROEJA com o IFMT – Campus Cuiabá.....	27
3. AVALIANDO POLÍTICAS PÚBLICAS: A EVASÃO NO PROEJA	34
3.1 Ciclo de políticas públicas e o lugar da avaliação.....	35
3.2 Evasão e PROEJA	49
4. METODOLOGIA, DADOS E RESULTADOS: AVALIAÇÃO DA EVASÃO DO PROEJA NO IFMT – CAMPUS CUIABÁ.....	58
4.1 Dados sobre a evasão no IFMT – Campus Cuiabá	62
4.2 Dados e análise das entrevistas semiestruturadas	78
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
APÊNDICE I.....	118
APÊNDICE II	119
QUESTIONÁRIOS E ROTEIROS DE ENTREVISTAS.....	119

1. INTRODUÇÃO

As últimas décadas foram marcadas por transformações políticas, econômicas e sociais, bem como pelo acelerado avanço científico e tecnológico em que se compreenderam disseminações de novas concepções empresariais e do redirecionamento de políticas públicas de qualificação. Essas transformações afetaram, invariavelmente, questões que, dentre outras, envolvem educação e o trabalho, fomentando o debate, que não é recente, acerca da educação profissional no Brasil (SILVA; OLIVEIRA, 2010, p. 02).

Sobre educação profissional, estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº. 9394/96), em seu artigo 39, que: “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. O Parágrafo Único elucida ainda que “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional” (BRASIL, 1996).

Existe, portanto, um comprometimento governamental na oferta da educação profissional à sociedade brasileira, e em especial ao trabalhador jovem e adulto, como forma de garantir o pleno desenvolvimento de aptidões para o mercado de trabalho.

O comprometimento discorrido no parágrafo anterior visa atender essa nova realidade que atinge tanto o sistema de ensino quanto o mercado de trabalho, dessa forma o governo define políticas e implementa programas visando atender essas demandas. Dentre esses programas destaca-se aqui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos (PROEJA).

Esse programa foi implementado pelo Governo Federal no ano de 2005 e visa, basicamente, profissionalizar jovens e adultos ao mesmo tempo em que fornece a oportunidade de concluir seus estudos no nível fundamental e no ensino médio. Nesse cenário, o centenário Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – Campus Cuiabá se apresenta como parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que busca satisfazer o desafio de incrementar a oferta e a otimização aos jovens e adultos de oportunidades de elevação da escolarização aliados a profissionalização. O Campus já possui uma experiência acumulada na oferta de cursos PROEJA.

Não resta dúvida que o desafio de profissionalizar jovens e adultos, ao mesmo tempo em que fornece a oportunidade de concluir seus estudos através do PROEJA, é de extrema importância para garantir uma sociedade socialmente mais justa e igualitária. No entanto, as instituições que ofertam esse tipo de programa enfrentam uma realidade em que a deficiência da citada política pública é escancarada pela grande dificuldade em atingir o seu público alvo, haja vista a grande incidência de evasão.

Dessa maneira, a presente pesquisa exploratória tem por finalidade identificar a percepção acerca da evasão no PROEJA do IFMT – Campus Cuiabá, no período compreendido entre 2007 e 2015. Ademais, afirma-se que o desenho de pesquisa combina estatística descritiva e entrevistas semiestruturadas para traçar o perfil dos alunos do PROEJA e identificar a percepção dos atores envolvidos na política quanto às causas da evasão.

A dissertação se organiza da seguinte forma: o segundo capítulo trata propriamente do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos (PROEJA) e sua relação com o IFMT – Campus Cuiabá. Dessa forma, será discorrido alguns aspectos relativos à concepção, à estrutura e aos instrumentos legais do PROEJA. Em seguida, será exposto como a história desse programa se mistura com a história do IFMT – Campus Cuiabá. Afirma-se que esse capítulo busca expor o contexto que ocorre o problema da pesquisa, qual seja, a política pública em análise e a instituição em que o problema da evasão ocorre.

O terceiro capítulo realiza a discussão teórica que sustentará a dissertação. Para tal objetivo serão descritos os estágios do ciclo de políticas públicas com ênfase em sua fase de avaliação da implementação, para, em seguida, fazer um levantamento da literatura concernente às causas da evasão.

O quarto capítulo trará a metodologia adotada, os dados levantados juntamente com os resultados obtidos. Tais resultados serão alcançados mediante análise de tabelas e gráficos elaborados a partir dos dados sistematizados oriundos das informações disponibilizadas pelo IFMT e pelas entrevistas semiestruturadas colhidas com agentes (discentes, professores e gestores) envolvidos com o programa, bem como será utilizado o método denominado “estatística descritiva” para exposição das análises.

Ao cabo, nas considerações finais deste trabalho serão resumidas as principais impressões pesquisadas e que validam as hipóteses desenhadas para a investigação.

2. O PROEJA: ENTENDENDO O PROGRAMA E SUA RELAÇÃO COM O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (IFMT) – CAMPUS CUIABÁ/OCTAYDE JORGE DA SILVA

Nas últimas décadas o mercado de trabalho vem imprimindo novos critérios de seleção e demandando uma força de trabalho com um patamar superior de escolaridade e de qualificação profissional. Esta mudança está associada às inovações organizacionais e às técnicas que vêm sendo implementadas nas empresas, assim como as alterações no padrão produtivo (BONFIM; ARRUDA, 2012, p. 15).

A realidade contemporânea traz a diminuição de postos de trabalhos e a elevação do desemprego. O mercado de trabalho vem exigindo cada vez mais a qualificação e o aperfeiçoamento e, mesmo os postos que apresentam alta rotatividade, demandam dos trabalhadores consciência acerca dos fundamentos do trabalho que está realizando, vez que as inovações técnicas e tecnológicas se tornam cada vez mais complexas o exercício profissional.

Os indivíduos, para não serem excluídos do mercado de trabalho, procuram atualizar seus conhecimentos através de cursos de educação profissional, retornando, portanto, aos bancos escolares para continuar ou concluir sua educação formal. Por este motivo, a educação profissional está ocupando cada vez mais espaço à medida que aumenta o seu papel na dinâmica da sociedade hodierna, isso porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes, principalmente para aqueles que não tiveram acesso à escolarização em idade própria (JOHANN, 2012, p. 10).

Ademais, estudos recentes apontam que a capacitação/escolaridade do indivíduo afeta a sua ocupação no mercado e a sua renda. Alves e Soares (1996), em uma pesquisa sobre educação e escolaridade na Grande São Paulo do período de 1988-1995, indicam, dentre outros resultados, que persistiu um aumento do grau de escolaridade dos ocupados, bem como percebeu-se aumento do grau de escolaridade associado à média dos rendimentos reais dos ocupados. Seabra (2002), em sua dissertação sobre as implicações da escolaridade, salário e empregabilidade no mercado de emprego do Rio de Janeiro, aponta que a escolaridade tem um efeito quase duas vezes maior sobre empregabilidade do que sobre o salário; o nível de escolaridade do indivíduo, em conjunto com sua taxa de empregabilidade, tende a influenciar positivamente no seu salário. Salvato, Ferreira e Duarte (2010), no estudo acerca do impacto da escolaridade sobre a distribuição de renda, indicam que:

entre 12% (doze por cento) e 36% (trinta e seis por cento) do diferencial de renda é explicado pelo diferencial de escolaridade; a reponderação pela escolaridade aumentou em cerca de 55% (cinquenta e cinco por cento) a renda média nos contrafactuais; a renda do contrafactual do Nordeste equivale a 93% (noventa e três por cento) da renda média brasileira; quanto mais elevado for o percentil de renda considerado maior é a contribuição da diferença de escolaridade para a diferença de renda; a dispersão de renda das regiões mais pobres aumenta quando fornecemos a elas o nível de escolaridade das regiões mais ricas, mantendo-se o perfil salarial da região (SALVATO; FERREIRA; DUARTE, 2010, p. 753).

Nessa conjuntura surge o PROEJA, uma política pública que tem por objetivo a elevação da escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral de grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007).

Em um primeiro momento, o PROEJA estava destinado a pertencer ao quadro de cursos das instituições federais de educação tecnológica e ao nível médio, aqui a história desse programa se entrelaça com a dos Institutos Federais. Depois, por meio de um novo decreto, coube a ampliação do seu alcance, com o acréscimo do ensino fundamental em sua finalidade de atendimento e extensão aos sistemas de ensino da rede federal, estadual e municipal.

Conforme observa-se acima, o presente capítulo se propõe a desenvolver o problema da pesquisa. Nesse ínterim, será estudado, de forma mais profunda, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos, comumente conhecido por sua sigla “PROEJA”.

Após conhecer o Programa, a pesquisa focará o ponto em que ocorre a intersecção do PROEJA com o IFMT, demonstrando a importância desses dois componentes para a sua região de interesse.

2.1 O PROEJA

Este subtópico tratará acerca do PROEJA. Nesse diapasão, serão pincelados os principais marcos históricos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com especial ênfase na educação profissional; visando, dessa forma, demonstrar como ocorreu o desenvolvimento do Projeto em análise. Portanto, a finalidade desse passeio histórico seria revelar o amadurecimento da política pública e seus principais contornos.

A primeira experiência de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, segundo Ghiraldelli (2009), ocorreu quase cinquenta anos depois de sua descoberta, quando o

Padre Jesuíta Manoel da Nóbrega e outros religiosos exerciam ação educativa missionária com adultos (índios e colonizadores). Assim, no transcorrer do tempo, jesuítas detinham o monopólio do ensino regular educativo. Vários foram os colégios fundados por eles que tinham como principal missão a adesão à vida religiosa.

O ciclo descrito acima perdeu força após a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil pelo Marquês de Pombal, a partir do ano de 1760, resultando em uma desorganização no ensino da colônia. O Marquês tirou da igreja o monopólio da escola e passou ao Estado, surgindo, então, segundo Ghiraldelli (2009), os primeiros passos do ensino público no país.

No período do Império, persistiu um salto na educação no Brasil, resultado da chegada da Corte em 1808, evento que transformou o Rio de Janeiro sede do reino português e foram criados os ensinos profissionalizantes, médio, superior e militar com o objetivo de assemelhar o Novo mundo ao Velho mundo.

Assim, a concepção de Educação Profissional, na época do Império e se estendendo até início da primeira República, teve o caráter assistencialista e compensatório com seu público voltado aos pobres. As Associações Cívicas, por exemplo, objetivavam a preparação exclusiva para o trabalho artesanal, qualificado e socialmente útil. Já as principais escolas profissionais da época eram o Colégio de Fábricas, criadas por D. João VI, cujos aprendizes vinham de Portugal; o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, criado por D. Pedro II; as Academias Militares, Casas de Educandos Artífices; os Liceus de Artes e Ofícios e a criação de redes de escolas profissionais (BELLO, 2001).

Ademais, o início da República, marcado pela Constituição de 1891, dividiu a responsabilidade do ensino básico entre a União, as províncias e municípios, porém os ensinos secundários e superiores ficaram a cargo da União, garantindo assim a formação das elites. Essa mesma constituição excluía os adultos analfabetos do direito de voto. Apesar desse conjunto formar a maior parte da população, inclusive, após 30 anos de República no país, foi feito um censo que indicou que 72% (setenta e dois por cento) da população acima de cinco anos conservava-se iletrada (NASCIMENTO, 2009, p.8). Adiante, Araújo (2012, p. 27) aponta que:

Em 1925, o Decreto nº 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, chamado Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, estabeleceu a criação de escolas noturnas. Essas escolas foram as primeiras formas de organização do ensino noturno no Brasil. Eram restritas e destinadas a adultos analfabetos que não tinham acesso à escola, em idade própria, e não podiam frequentar as aulas,

durante o dia, por estarem trabalhando. A frequência só era permitida para homens. Eram voltadas especificamente para alfabetização de adultos, posteriormente, estendeu-se para o secundário e médio (ARAÚJO, 2012, p. 27).

Ressalta-se, no entanto, que até a chamada Revolução de 1930, os formuladores de políticas e responsáveis pelas ações usaram a alfabetização de adultos como aquisição de um sistema de código alfabético, objetivando apenas a instrumentalizar a população com rudimentares princípios de leitura e escrita (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Então, o advento da Revolução de 1930 trouxe consigo mudanças políticas e econômicas, iniciando a consolidação de um sistema público de educação elementar no país. Não por acaso, a primeira menção nas constituições brasileiras acerca de educação de jovens e adultos foi no art. 149 e 150 da Constituição de 1934, que possuíam as seguintes redações:

A educação é direito de todos e deve ser ministrado, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana [...] O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos (BRASIL, 1934).

Portanto, até a Constituição de 1934, a educação foi descentralizada, sendo responsabilidade principalmente dos estados e municípios, dominados pelas oligarquias regionais. Já com a Constituição de 1934 foi proposto um Plano Nacional de Educação (PNE) em que se vinculava constitucionalmente a receita para a educação e se reafirmava a educação como direito de todos e como dever do Estado (GARCIA, 2014, p. 24). Esse plano nacional foi influenciado, por óbvio, pela conjuntura do momento, destacando-se a atuação de diversos educadores que sintetizaram seus anseios no Manifesto dos Pioneiros no ano de 1932 (REVISTA HISTEDBR, 2006).

Sob tutela da mencionada Constituição, a partir do ano de 1940, a educação de jovens e adultos se firmou politicamente. Dessa forma, foram criados instrumentos públicos para apoiar essa consolidação, são eles: a) Criação do Fundo Nacional de Ensino Primário - FNEP (1942), viabilizado mediante o Decreto nº. 4.958/1942, que vinculava 25% (vinte e cinco por cento) dos recursos para atender à educação de adultos; b) Serviço de Educação de Adultos (SEA) em 1947; c) Campanha de Educação

de Adolescentes e Adultos (CEAA) em 1947, a alfabetização durante a CEAA ocorria em três meses e o curso primário se dava em dois períodos de sete meses; d) Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, objetivava a expansão e a melhoria do ensino primário, ao mesmo tempo em que cuidavam da educação elementar e da iniciação profissional de adolescentes e adultos; e) Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (BRASIL, MEC, 2002).

Vale lembrar que em 1946, por meio da Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei 8529/46), foi criado o curso primário supletivo, com dois anos de duração, voltado a adultos e adolescentes (Parecer 11/2000, p. 12). Já na década de 60 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDB nº 4.024/1961, que, por sua vez, deu oportunidade às pessoas maiores de 16 anos a prestarem exame de madureza e as maiores de 19 anos poderiam obter certificado do curso ginásial. Estava, então, nessa época, configurando-se um novo cenário de oportunidades para os jovens e adultos do país (BRASIL, 2007). Complementando, citam-se os artigos 27 e 99 da referida Lei:

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento [...] Art. 99. Aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar. Parágrafo único: Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos (BRASIL, 1961).

Na mesma década de 60, novas ideias de educação popular se difundiam. Surge, assim, o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular do Recife em 1961, Centros Populares de Cultura e União Nacional dos Estudantes (UNE), Campanha de Pé no chão Também se Aprende a Ler em Natal, Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura, em 1964 (BRASIL, 2007).

Segundo Debiasio (2010), no início de 1964, tendo como referencial a teoria de alfabetização de Paulo Freire, o Governo Federal instituiu o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), sob a coordenação do próprio Paulo Freire, com previsão de alfabetizar cerca de 5 milhões de brasileiros. No entanto, com o Golpe Militar de 1964, o programa foi extinto juntamente com as outras experiências de educação popular que foram reprimidas com o regime de ditadura.

Em substituição ao PNA, surgem campanhas como a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) que pretendia desenvolver programas de alfabetização visando a integração e subordinação ao capital internacional. A Cruzada ABC teve seu raio de atuação aumentado pela criação, pela Lei 5.379/67, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que atribuía ao Ministério da Educação a tarefa de alfabetização funcional prioritária entre as demais atividades educativas, visando extinguir o analfabetismo até 1975. Além disso, o Ministério do Trabalho iniciou o Programa Intensivo de Preparo de Mão-de-Obra (PIPMO) (DEBIASIO, 2010, p. 25-26).

Em 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692, que contemplava o ensino supletivo, inclusive, dando prioridade aos participantes do MOBRAL e destinada a amparar adultos que não tinham conseguido concluir a escolaridade em idade própria. Esta lei instituiu a profissionalização compulsória e dedicou um capítulo para o ensino supletivo, determinando, por conseguinte, aos Estados o atendimento para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002). Ato contínuo, Araújo (2012) aponta que:

Em 1980, no Brasil, deu-se início à abertura política. Os programas de alfabetização se multiplicaram em turmas de pós-alfabetização e a tecnologia educacional passou a ser muito questionada. Já em 1985, desacreditado, o MOBRAL foi extinto e foi implantada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, isto é, a Fundação EDUCAR, a qual promovia a execução de programas de alfabetização e de educação básica (ARAÚJO, 2012, p. 26).

No ano de 1988 foi promulgada a Constituição Federal de 1988 que garantia a extensão da obrigatoriedade de educação fundamental para os jovens adultos, expresso em seu artigo 208 da seguinte forma: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Em 1990, foi extinta a Fundação EDUCAR e surgiu o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que teve como principal objetivo reduzir, em até 70% (setenta por cento), o número de analfabetos no país, mas só durou um ano (BRASIL, MEC, 2002). Já em 1993 foi instituído o Plano Decenal de Educação Para Todos, cuja meta era possibilitar oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos com baixos níveis de escolaridade.

No ano de 1996 foi publicada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, Lei nº 9.394/96, aqui a Educação de Jovens e Adultos foi apresentada como mais uma das modalidades da educação básica, destinando-se ao atendimento de jovens e adultos “que não tiveram, na idade própria, continuidade ou acesso ao ensino fundamental e médio”. De todo modo, a citada Lei é muito sucinta quanto a essa modalidade, pois apenas 02 artigos¹ tratam acerca dessa modalidade, mostrando-se insuficiente para dar conta das demandas regulatórias existentes.

No mesmo ano foi instituído o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária ligado à Presidência da República, persistia no financiamento público (via MEC), privado e doadores individuais, na capacitação e suporte pedagógico pelas universidades públicas e privadas, assim, o programa era destinado ao público juvenil das periferias urbanas e tinha somente cinco meses de duração.

Em 1997 foi editado o Decreto nº 2.208, que em essência responsabiliza os trabalhadores pelos altos índices de desemprego, colocando no indivíduo a culpa pela falta de qualificação e não ingresso no mercado de trabalho. A mesma norma estabeleceu uma organização para a educação profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao ensino médio, com intuito de atender às tendências do mundo do trabalho (GARCIA, 2014, p. 30).

Depois disso, foram criadas o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e o Programa Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR, conforme explica Pereira (2011):

O PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária visava alfabetizar os trabalhadores rurais assentados. Idealizado fora do governo, em parceria dos Conselhos dos Reitores das Universidades Brasileiras com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, era coordenado pelo INCRA. Com um ano de duração, seus cursos foram espalhados por todo o território nacional e chegou a contabilizar 55 mil alfabetizando até 1999. O

¹ São eles: “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. Art. 38 – os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando o prosseguimento de estudos em caráter regular § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”.

PLANFOR – Programa Nacional de Formação do Trabalhador, embora não tenha sido especificamente um programa de formação geral (fundamental ou médio), mas como complementar a esta, ainda assim, acabou contemplando iniciativas de elevação da escolaridade dos jovens e adultos (PEREIRA, 2011, p. 49).

Outro marco importante se fez nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, apresentadas no Parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE), através de sua Câmara de Educação Básica (CEB), CNE/CEB 11/2000, relatado por Jamil Cury, no qual a EJA passa a ter três funções básicas: reparadora, equalizadora e permanente ou qualificadora. Em 2001, foi aprovado na Lei nº 10.172/2001 um capítulo destinado a essa modalidade de ensino no Plano Nacional de Educação (PNE). Esse capítulo continha vinte e seis objetivos e metas.

O Decreto N. 5154, de 23 de julho de 2004, que ao revogar outro Decreto, o de N. 2208 de 17 de abril de 1997, trouxe de volta a possibilidade de integração curricular entre o Ensino Básico e a Educação Profissional, alteração necessária para implementação do PROEJA. No mês de junho de 2005, a Lei nº 11.129 instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), com o objetivo de executar ações integradas que promovessem a elevação do grau de escolaridade dos brasileiros. No mesmo ano, a Lei nº 11.180 instituiu o Projeto Escola de Fábrica, com a finalidade de promover a formação profissional inicial e continuada para jovens com idade entre 16 e 24.

Nesse cenário, Pereira (2011, p. 21) aponta que, no primeiro decênio do século XXI, verificaram-se diversas iniciativas políticas nas várias esferas de governo e de organizações não governamentais voltadas para a inclusão educacional de milhares de jovens e adultos, conforme as descritas acima, e outras não citadas. Entretanto, um novo programa, o PROEJA, se destacou pelo seu viés inovador, pois, ao contemplar a integração curricular, ao possibilitar uma formação básica articulada com a profissionalização, o programa se constitui numa iniciativa inédita para o campo da EJA no Brasil.

O PROEJA foi pensado para trazer para dentro das instituições federais de educação tecnológica (centros de educação tecnológica, escolas técnicas, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas às universidades federais) os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar a educação básica na idade apropriada, além de promover sua qualificação profissional. Taufick (2010) aponta que:

As escolas técnicas federais, ao longo de mais de cem anos de existência, acumularam experiências e conhecimentos que dotaram as suas unidades de qualidade reconhecida na formação profissional de seus alunos. Por meio do PROEJA, a SETEC/MEC buscou oferecer, sobretudo ao adulto trabalhador pobre, o melhor ensino profissional público que ele pode receber (TAUFICK, 2013, p. 22).

Assim, o PROEJA foi instituído, inicialmente, em 2005, por meio do Decreto 5.478. O programa surgia para ser implementado apenas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, promovendo a oferta de cursos técnicos de nível médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Garcia (2014) indica as bases legais que constituem o PROEJA:

As bases legais que constituem o Proeja estão presentes na Resolução CNE/CEB nº 04/1996 (BRASIL, 1996), nos Pareceres CNE/CEB nº 16/1999 (BRASIL, 1999), nº 11/2000 (BRASIL, 2000), no Decreto nº 5154/2004 (BRASIL, 2004), no Parecer nº 39/2004 (BRASIL, 2004), na Portaria nº 2080/2005 (BRASIL, 2005), no Decreto nº 5840/2006 (BRASIL, 2006) e no Documento Base (GARCIA, 2014, p. 41).

Depois de instituído, o Programa foi objeto de críticas e calorosos debates envolvendo a Rede Federal e outros segmentos da sociedade (PEREIRA, 2011; IVO, 2010; TAUFICK, 2013), o que levou o governo a reformular a norma, mediante a publicação do Decreto nº. 5.840/2006, que o ampliou para outros níveis e sistemas de ensino.

O citado Decreto nº. 5.840/2006 trouxe importantes inovações para o PROEJA: a inclusão deste programa no ensino fundamental; admissão do sistema de ensino estadual, municipal e privado, todavia tendo como mantenedora a obrigatoriedade para a Rede Federal; carga horária mínima (e não máxima, como constava no primeiro decreto) para os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e para os cursos de Educação Profissional técnica de nível médio; ampliação da oferta de vagas do PROEJA indicando sua inclusão no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada instituição federal de ensino; possibilidade de conclusão, a qualquer tempo, desde que o aluno demonstre aproveitamento e atinja os objetivos previstos para o nível de ensino correspondente e principalmente proposição para que o PROEJA seja adotado por todos os sistemas públicos de ensino, além de estendê-lo para toda a educação básica na modalidade EJA (COSTA, 2009, p. 55; ARAÚJO, 2012, p. 35).

Moreira (2012) sistematiza as principais mudanças advindas do Decreto nº. 5.478/2005 para o Decreto nº 5.840/2006:

Quadro 1 - Principais Mudanças entre os PROEJAS de 2005 e 2006.

PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (2005)	PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (2006)
Instituições habilitadas: Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.	Instituições habilitadas: Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; instituições públicas de ensino estaduais e municipais; entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao Sistema S.
Abrangência: Cursos e programas de Educação profissional integrados ao ensino médio.	Abrangência: Cursos e programas de educação profissional articulados à educação básica.
Forma de oferta: Integrada.	Forma de oferta: Integrada e Concomitante. ²
Carga horária: Máxima, 1.600 horas para cursos de formação inicial e continuada. Máxima, 2.400 horas para nível médio.	Carga horária: Mínima, 1.400 horas para cursos de formação inicial e continuada. Mínima, de 2.400 horas para nível médio.

Fonte: Moreira (2012, p. 21)

Foi fixado o ano de 2007 como o ano limite para que todas as instituições federais de educação profissional implantassem o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para isso, as instituições federais precisaram, já no ano de 2006, ofertar o mínimo de 10% (dez por cento) do total de vagas de ingressos para as matrículas no PROEJA, tomando como referência a quantidade de matrículas existentes no ensino técnico regular correspondente ao ano anterior. Rezende (2012) ressalta também que:

Além disso, desde 2006, ‘no sentido de contribuir para a implantação de novos cursos e melhoria das condições de oferta dos que já se encontram em andamento’, a SETEC tem desenvolvido uma rede de ações para o PROEJA (BRASIL, 2008f), a saber: - Convênios com estados para incentivar a implantação de cursos técnicos PROEJA; - Especialização *Lato Sensu* PROEJA – Cursos de 360 horas; - Elaboração de documentos referenciais para o PROEJA (Documentos - Base publicados: PROEJA Técnico/Ensino Médio, PROEJA Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental e PROEJA Indígena/Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena); - Chamada Pública da Formação PROEJA entre escolas federais e estados; - Edital PROEJA CAPES/SETEC – Financiamento de projetos de pós-graduação *Strictu Sensu*; - Assistência ao Estudante PROEJA (R\$100,00

² Existem três formas de curso técnico, são elas: 1) integrado - é aquela em que o aluno cursa, ao mesmo tempo, o Ensino Médio e o técnico no mesmo curso de determinada instituição; 2) subsequente - é aquela em que o aluno cursa o técnico após já ter finalizado o Ensino Médio completo; 3) concomitante - permite que o aluno estude o curso técnico em uma instituição, ao mesmo tempo em que cursa o Ensino Médio em outra instituição.

por estudante); - Diálogos PROEJA – Encontros microrregionais para troca de experiências PROEJA (REZENDE, 2012, p. 26-27).

O Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) registra, ainda, que a articulação governamental para a implementação desse programa de ensino está relacionada com a necessidade de ruptura com um modelo esgotado e excludente para então partir rumo à construção de uma sociedade fundamentada na igualdade social, política e radicalmente democrática, o que só será possível através da construção de uma escola efetivamente vinculada ao mundo do trabalho.

Almeida (2009, p. 13) entende que a proposta do PROEJA pretende romper com a dualidade entre educação geral e formação profissional, defendendo a formação unitária e politécnica, tendo como eixo o trabalho na sua dimensão ontológica.

Assim, o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) aponta que a oferta educacional é representada pela integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade EJA, vista como possibilidade de resposta às demandas históricas dos trabalhadores, o qual ressalta a necessidade de o Estado assumir a sua responsabilidade frente ao processo educacional, de modo a garantir os direitos da maioria nesse contexto de disputas que caracteriza a globalização da economia. Complementando, o então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica Eliezer Pacheco, apresenta, no Documento Base, o programa da seguinte maneira:

A implantação deste programa compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do atual governo: a expansão da oferta pública de educação profissional; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão - formação esta que combine na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais – trabalho, ciência e cultura - e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social. [...] Assim, consciente do protagonismo e importância da Rede Federal, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, sob a coordenação desta Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC passou a implementar uma audaciosa política de expansão, que deve promover um crescimento de 30% no número de unidades de ensino até ao final de 2006. [...] Com o PROEJA busca-se resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro, milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso à educação e a formação profissional na perspectiva de uma formação integral. O PROEJA é mais que um projeto educacional, ele, certamente, será 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, 2006, p. 1-3).

Assim, o PROEJA foi concebido para romper com a chamada educação pobre para os pobres³, fundamentada na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, buscando a formação integral do educando; para atender esse objetivo o programa entende ser fundamental à implantação de uma política sólida de formação continuada dos docentes.

São seis os principais princípios norteadores: o primeiro princípio diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais; o segundo princípio, decorrente do primeiro, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; o terceiro princípio se liga a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; o quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo; o quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política; o sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2007).

Logo, buscou-se a concretização da política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, mediante a construção de um projeto político integrado, portanto, integrando epistemologicamente, conteúdos, metodologias e práticas educativas, resultando, na integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer.

A coordenação geral do programa ficou a cargo da SETEC/MEC, já as instituições proponentes realizavam todo o trabalho político-pedagógico de constituição local e oferta do programa, incluindo proporcionar aos gestores e docentes os processos de formação que permitam a compreensão das especificidades da educação de jovens e adultos e sua relação com a educação profissional e o ensino médio. Previu-se, inicialmente, que a formação continuada dos professores e gestores deveria ser compartilhado entre as instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela SETEC/MEC. A organização de todo recurso humano ficou a cargo da Instituição proponente. O financiamento deveria ter origem da União ou outras fontes de fomento a projetos de educação profissional e tecnológica, contudo, o que se

³ Fruto da dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora.

observou foi a utilização prioritária de recursos financeiros próprios da instituição proponente (BRASIL, 2007).

A decisão sobre os cursos a serem oferecidos no PROEJA ocorreu de forma interna no âmbito do IFMT – Campus Cuiabá, sendo definido a adaptação de cursos já existentes que atendiam outra modalidade de ensino, ou seja, foi trazido para dentro do programa um produto pensado para atender outro tipo de demanda social.

De modo geral, observa-se que o PROEJA se perfaz em uma política única no país, possuindo um caráter inovador e estratégico, que tem como premissa reduzir as desigualdades sociais e elevar os níveis de escolarização e de profissionalização da população jovem e adulta, mediante uma formação integral possibilitando ao aluno a compreensão da realidade social, política, econômica, cultural e do mundo do trabalho, distanciando-se de uma formação voltada a atender apenas as necessidades do mercado.

2.2 A intersecção do PROEJA com o IFMT – Campus Cuiabá

Neste subtópico será exposto como e quando ocorreu a intersecção do PROEJA com a história do IFMT – Campus Cuiabá. Para tal propósito, será inicialmente descrito um breve histórico do IFMT, da educação profissionalizante e posteriormente será apontado quando o PROEJA se entrelaça com a referida instituição.

Os Institutos Federais são instituições relevantes para sociedade brasileira, em Mato Grosso, o IFMT–Campus Octayde Jorge da Silva, também conhecido por IFMT-Campus Cuiabá, possui elevada importância na região, pois é a instituição de ensino pública mais antiga do Estado. Essa história iniciou a partir da Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso, que foi fundada através do Decreto n.º 7.566, de 23/09/1909, de autoria do Presidente da República - Nilo Peçanha (patrono da educação profissional).

Seu objetivo era ofertar o ensino profissional, primário e gratuito e munir o aluno de uma arte que o habilitasse a exercer uma profissão e se manter como artífice. Assim, a nova estrutura institucional criava no país, exceto Distrito Federal e Rio Grande do Sul, escolas federais que se diferenciavam das outras escolas existentes no período, vez que tinham prédios, currículos e metodologias próprios, além de condições de ingresso e destinação de seus egressos. Todas as escolas foram instaladas nas capitais dos respectivos Estados.

Os motivos que apontavam para a necessidade das Escolas de Artífices se baseavam em oportunizar ao público menos favorecido socialmente a chance de receber

instrução básica e o aprendizado de um ofício, preponderantemente manual. De fato, desde a criação dos primeiros Liceus, se tinha a cultura de que os serviços manuais deveriam ser delegados aos cidadãos das classes mais baixas, deixando a cargo da elite o trabalho puramente intelectual (TAUFICK, 2013, p. 17). Mais adiante, a partir da década de 1930, conforme Cremonese (2012):

[...] muitas mudanças vão ocorrer na sociedade brasileira. No campo econômico, a crise de 1929; na política, grande alteração com o fim do domínio da oligarquia paulista/mineira e a ascensão do setor industrial urbano da sociedade ao poder, tendo no presidente Getúlio Vargas o articulador da transição; no social, o setor industrial gera uma classe de trabalhadores assalariados mais organizados, buscando seu espaço na luta por direitos (CREMONESE, 2012, p. 56).

Dessa maneira, o desenvolvimento da industrialização exigia o aperfeiçoamento da técnica e trabalhadores preparados para os diferentes setores da economia, novas imposições foram sendo conferidas ao ensino técnico e as escolas passaram a instituir o ensino teórico das ciências e a aplicação de seus princípios na indústria (DEBIASIO, 2010, p. 79).

Com a criação do Ministério dos Negócios, da Educação e da Saúde Pública, em 1930, as Escolas de Aprendizes e Artífices, que antes estavam ligadas ao Ministério da Agricultura, passaram a ser supervisionadas pela Superintendência de Educação Profissional do novo Ministério (BRASIL/MEC, 2008). Taufick (2013) acrescenta que:

Ainda na década de 1930, temos a inclusão na Constituição Brasileira da primeira menção ao ensino técnico, profissional e industrial e a publicação da Lei nº 378, que elevou as Escolas de Aprendizes e Artífices à categoria de Liceus Profissionais, com atuação em todas as áreas e graus de ensino. Percebe-se a clara relação entre o fomento a essas escolas e o seu aproveitamento para a formação da mão de obra que o recém-iniciado processo de industrialização passou a demandar. O foco das escolas passou a ser o aluno capaz de aprender os ofícios próprios para a atuação na indústria (TAUFICK, 2013, p. 17-18).

Na década de 1940 pairava o manto da Segunda Guerra Mundial, a importação de mão de obra e de mercadoria cessou e devido à política econômica de substituição de importação para suprir a diminuição do comércio exterior se observava o crescimento do parque industrial brasileiro. Na mesma década, sob reflexo das “Reformas de Copanema”, o ensino profissional passou a ser considerado como de nível médio e as escolas industriais passaram a exigir a admissão por meio de exames de seleção.

Por meio do Decreto nº 4.127, de fevereiro de 1942, as Escolas de Aprendizes e Artífices transformaram-se em Escolas Industriais e Técnicas, no caso analisado Escola Industrial de Cuiabá, cujos alunos poderiam ingressar, ao final do curso, no ensino superior, já que o ensino profissional destas escolas foi equiparado ao secundário (BRASIL/MEC, 2008).

Em 1959 a escola citada acima passou a possuir personalidade jurídica própria e autonomia didática, financeira, administrativa e técnica. As transformações são explicitadas pela Lei nº 3.552/1959 que dispunha sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura; juntamente com o Decreto nº 47.038/1959, que aprovou o Regulamento do ensino industrial e, por fim, o Decreto 50.492/1961, que complementou a regulamentação da Lei.

No ano de 1964, após um golpe de estado, os militares assumiram o poder. O governo que iniciou naquele ano ficou no poder até 1984 e foi marcado, principalmente, pelo cerceamento de direitos civis e políticos. Em 1965, transformou-se em "Escola Industrial Federal de Mato Grosso", em função da Lei n.º 4.759 de 20/08/1965 que dispunha sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais.

Em 1968, transformou-se em "Escola Técnica Federal de Mato Grosso", mediante a Portaria Ministerial n.º 331 de 17/06/1968. Com a reforma do ensino de 1º e 2º graus introduzida pela Lei nº. 5.692/71 (LDB) acabou-se de vez com o ensino de 1º grau (antigo curso ginásial), passando a funcionar nesta escola apenas o ensino de 2º grau. Sobre a LDB (Lei nº. 5.692/71):

A LDB nº. 5.692/71 provoca uma grande reforma no ensino fundamental e médio. O governo militar firma acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, denominados MECUSAID, com objetivo de garantir a realização das reformas e principalmente, a adequação do sistema educacional brasileiro ao desenvolvimento econômico do país. Segundo Oliveira (2003), era função da Agência dar assistência técnica, assessorar pedagogicamente a educação e, prioritariamente, promover a doutrinação ideológica, cimentada na idéia de que a educação seria capaz de integrar o país, no campo do capitalismo central. Quanto ao ensino profissional, a nova lei institui a profissionalização universal e compulsória para o ensino médio, e mantém a equivalência entre curso secundário e curso técnico. Além disso, vários programas originaram-se do acordo, entre eles o PRODEM I - Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio. Dentre as ações do PRODEM, está a transformação de três Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET (COSTA, 2009, p. 38).

Assim, os primeiros Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica – CEFETs (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram criados em 1978, por meio da transformação de suas Escolas Técnicas Federais. Essas instituições tinham a incumbência de formar engenheiros e tecnólogos. Aqui, o objetivo dessas escolas deixou de ser o atendimento ao trabalhador sem qualificação, perpassando para responder ao anseio de crescimento econômico do governo e atender às necessidades do mercado (TAUFICK, 2013, p. 18).

Cremonese (2012, p. 70) ensina que “depois da edição da LDB de 1971 e da reforma do ensino de primeiro e segundo graus introduzida por ela, as ETF passam a funcionar somente com ensino de segundo grau”. Ao final dos anos 80 o país vivia um período de redemocratização, o fim do Regime Militar ocorreu em meio a uma onda mundial de abertura política e econômica, com a participação da União Soviética, sob a liderança de Mikhail Gorbachev, secretário geral do Comitê Central do Partido Comunista de 1985 a 1991. No Brasil, após mais de 20 anos de ditadura civil militar, os cidadãos estavam ansiosos em participar democraticamente nos rumos da nova sociedade em construção.

Com a abertura democrática, os governos empossados se mostraram favoráveis à adoção de medidas educacionais que contemplava a lógica do capital, do neoliberalismo, seguindo às orientações dos organismos internacionais, dentre eles a UNESCO, o Banco Mundial, que realizam conferências periódicas visando legitimar suas orientações (CREMONESE, 2012, 74). Segundo Costa (2009):

A Educação Profissional sofrerá novas mudanças nos anos 80: com a exarcação da Lei n.º 7.044/82 se estabelece que a preparação para o trabalho deveria ser apresentada como uma alternativa, embora devesse ser mantida a qualificação profissional; ficaria a cargo da instituição a escolha por uma ou outra (COSTA, 2009, p. 39).

Entre os anos de 80 e 90 ocorreram grandes mudanças na educação profissional. No ano de 1985 observou-se um marco importante, a promulgação da Constituição Federal vigente. Com a edição da Lei n.º 8.948/1994, que criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, possibilitou que outras Escolas Técnicas Federais fossem convertidas em CEFETs.

Já na década de 90, em 20/12/1996, foi instituída a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, separando o ensino Propedêutico da Educação Profissional, posteriormente regulamentada pelo Decreto n.º 2.208/1997. A

mencionada lei estabelecia que a Educação Profissional deveria integrar-se às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, e assim integrada, sua finalidade era conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Art. 39), devendo, ainda, ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (Art. 40). Em 1998 esta reforma foi implantada na ETFMT e tal instituição passou a oferecer: Ensino Médio (Educação Propedêutica) e Educação Profissional: Nível Técnico e Nível Básico.

Pelo Decreto Presidencial de 16/08/2002, publicado no Diário Oficial da União de 19/08/2002 a Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT) transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET MT), nos termos da Lei N.º 8948/94. Naquele momento, o que se propunha para a educação técnica era que se posicionasse como uma alternativa ao ensino superior. Ato contínuo, Taufick (2013) explica que houve:

[...] a revogação do Decreto 2.208/1997 e a sua substituição pelo Decreto 5.154/2004, restabelecendo a possibilidade de oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio - que havia sido tolhida pela norma anterior. Em 2005, a redação dada pela gestão anterior ao §5º do art. 3º da Lei 8.948/1994 foi alterada, possibilitando a abertura de novas unidades de escolas técnicas federais, sob responsabilidade da União, e abrindo espaço para uma política de pródiga expansão da rede de escolas técnicas mantidas pelo governo federal. A nova política educacional alterou diametralmente a forma como era entendida a educação profissional de nível técnico - não mais como opção ao ensino superior, mas, sim, como opção ao ensino médio exclusivamente propedêutico, garantindo ao aluno a possibilidade de entrar no ensino superior, inclusive em paralelo ao ingresso no mercado de trabalho (TAUFICK, 2013, p. 19).

Finalmente, em 2008, a Lei nº 11.892, de 29/12/2008, publicada no DOU de 30/12/2008, criou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, passando a ser designados como agências acreditadoras e certificadoras da educação profissional em todos os níveis de ensino, redefinindo o arranjo institucional da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Superior.

Azevedo e Lima (2011, p. 84) apontam que no CEFET-MT (atual IFMT – Campus Octayde Jorge da Silva) o PROEJA iniciou-se em outubro de 2007 e atrelou ensino médio e curso técnico. O diploma engloba ensino médio e profissional. O curso teve como pré-requisitos para ingresso a idade mínima de 18 anos completos (até a data

da matrícula) e ter ou estar concluindo o ensino fundamental (8ª ou 9ª série) ou equivalente. Esse fato, aliado ao exposto na LDB nº 9.394/96 sobre o público alvo da EJA, permite afirmar que este programa foi instituído para atender jovens e adultos; ou seja, receber trabalhadores, especialmente a uma parcela evadida (que sofreu o fenômeno social da evasão anteriormente) e ou que não teve acesso do/no 3º nível.

Casseb (2009, p. 35) afirma que a experiência na formação técnica foi a razão pela qual o MEC estabeleceu que o PROEJA deve ser implementado, utilizando-se, principalmente, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como forma de atender à demanda de jovens e adultos que não puderam, à época certa, por razões diversas, completar a formação.

Segundo a mesma pesquisadora (2009, p. 51) os cursos do PROEJA IFMT – Campus Cuiabá, diferem dos cursos integrados ofertados na mesma instituição, teoricamente, apenas pela faixa etária, pois, a idade mínima para o ingresso é de 18 anos. O aluno do PROEJA é adulto e há muito está fora da Escola, sendo que a maioria concluiu o Ensino Fundamental pela EJA. Os cursos foram ofertados no período noturno, sendo a carga horária do Ensino Médio semipresencial, ou seja, 50% (cinquenta por cento) em sala de aula e 50% (cinquenta por cento) em atividades não presenciais.

Casseb (2009, p. 35) continua explicando que o PROEJA no IFMT – Campus Octayde Jorge da Silva foi ofertado primeiramente na modalidade Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (modalidade integrado), conforme Orientação Normativa de outubro/2007, aprovada pela Deliberação nº. 02/2007 do Conselho Técnico Pedagógico, sendo que as aulas tiveram início no 2º semestre de 2007. Nos semestres seguintes do segundo semestre letivo de 2007 foram ofertadas novas turmas. Ademais, também foram ofertadas o PROEJA na modalidade Formação Inicial e continuada (FIC).⁴

Diante do exposto, podemos concluir que o IFMT – Campus Octayde Jorge da Silva possui quase 10 (dez) anos de experiência com esse programa, possibilitando ser essa instituição um rico objeto de pesquisa, ademais, é necessário salientar que a presente dissertação, que trata da evasão do PROEJA no IFMT, auxiliará as análises dos futuros programas quanto à necessidade de melhorar o plano de implementação das

⁴ Aqui, é necessário realizar um recorte importante para a pesquisa, qual seja a análise da evasão recairá somente nos cursos denominados integrados, que são aqueles integrados à Educação Profissionalizante, nesse ínterim, não será objeto de estudos os cursos ofertados na modalidade FIC.

atividades propostas, bem como as avaliações do que de fato foi efetivadas pelo programa, para garantir o melhor êxito nos resultados e a satisfação dos beneficiários.

Informa-se que o Campus Octyde Jorge da Silva, durante esses quase 10 anos possuiu 03 cursos na modalidade PROEJA integrado, são eles: Eletrotécnica; Refrigeração e ar condicionado; e Edificações. Desses cursos somente 02 (dois) permanecem ativos: Eletrotécnica e Edificações.

Quanto aos cursos citados acima, todos eles são da modalidade integral, visto que o IFMT – Campus Cuiabá não ofertou cursos na modalidade concomitante e os ofertados na modalidade FIC não serão objetos do estudo, ademais, reafirma-se que todos os cursos em análise são oferecidos no período noturno.

Do exposto, percebe-se todo o caminho percorrido tanto pelo PROEJA quanto pelo IFMT para então, em um determinado momento, se entrelaçarem na busca de configurarem como ferramentas para atendimento de uma política pública específica e nesse ponto de intersecção que a pesquisa repousará suas análises, a fim de responder o seguinte questionamento: o programa estudado está funcionando, ou seja, está de fato atendendo ao público-alvo especificado? Para responder a essa pergunta, o próximo capítulo discute os tipos de avaliação de políticas públicas e a importância de analisar a evasão como principal indicador na implementação de políticas educacionais

3. AVALIANDO POLÍTICAS PÚBLICAS: A EVASÃO NO PROEJA

O trajeto teórico da presente pesquisa será tratado neste capítulo e busca configurar-se como a base fundante que possibilitará unir, em um só corpo, o contexto desenvolvido na exposição do problema (capítulo anterior) com a metodologia e resultados que serão trabalhados no próximo capítulo, além de registrar a questão da evasão no PROEJA.

Primeiramente, entende-se por política pública o fluxo de decisões públicas que buscam manter equilíbrio ou introduzir desequilíbrios na sociedade. Esse sistema de decisões públicas orienta tanto ações quanto omissões preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade vigente, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAIVA; FERRARAZE, 2006, p. 28).

Sobre a terminologia, Souza (2006, p. 24) afirma que não existe uma única, nem melhor, definição do que sejam políticas públicas, contudo, a mesma pesquisadora aponta a definição de Laswell (1936), qual seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

O marco teórico analítico proposto se perfaz na abordagem do ciclo de políticas públicas que possibilitará enfatizar os processos micropolíticos e a ação dos profissionais instrumentadores das políticas no nível local, que, por seu turno, revelará a necessidade de articulação dos processos macro e micro na análise de políticas públicas educacionais; tudo isso complementado pelo estudo mais próximo da avaliação da implementação do programa pelo indicador evasão do PROEJA no IFMT – Campus Cuiabá, na medida em que esse indicador projeta seus reflexos principalmente, mas não somente, nesse momento do ciclo de política pública.

Ressalta-se que o principal indicador utilizado para analisar a avaliação da implementação no ciclo de políticas públicas será a evasão, e não podia ser diferente, pois esse componente se perfaz na forma observável mais evidente para averiguar se determinada política pública atinge o público-alvo desejado, ou não, na área de educação.

Assim, os próximos tópicos abordarão o ciclo de política pública com foco na avaliação de implementação e posteriormente será dada especial atenção no tema “Evasão e PROEJA”.

3.1 Ciclo de políticas públicas e o lugar da avaliação

Inicialmente será abordado, os autores que contribuíram para estruturar a agenda de pesquisa de políticas públicas, são eles: o já citado Laswell (1936); Simon (1957); Lindblom (1959, 1979) e Eastone (1965).

Laswell (1936) introduziu a expressão análise de política pública, estabelecendo o diálogo entre cientistas sociais e grupos de interesse e governo; Simon (1957) inseriu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos, ou seja, a racionalidade dos *policy makers* são naturalmente limitadas por problemas tais como a falta de informação, tempo para tomada de decisões, auto-interesse dos decisores, etc; Lindblom (1959, 1979) questionou o racionalismo de Simon, incorporando novas variáveis, tais como o papel das eleições, dos grupos de interesse e dos partidos políticos no processo de formulação das políticas públicas; Easton (1965) deu sua contribuição definindo a política pública como um sistema, ou seja, relação entre formulação, resultados e ambiente (SOUZA, 2006, p. 23).

Souza (2006) aponta alguns modelos explicativos que foram desenvolvidos para se entender como e por que o governo faz ou deixa de fazer alguma ação que repercutirá na vida dos cidadãos, são eles: (a) tipologia sobre política pública; (b) visão do incrementalismo; (c) ciclo da política pública; (d) modelo *garbage can* ou "lata de lixo"; (e) modelo da coalizão de defesa; (f) modelo de "arenas sociais"; (g) modelos influenciados pelo "novo gerencialismo público" e pelo ajuste fiscal.

Após a análise de cada um desses modelos, e de outros não citados, definiu-se a abordagem teórico-metodológica do ciclo da política pública como a mais adequada para estudar o fenômeno proposto. O citado modelo permite estudar detalhadamente os diversos contextos envolvidos num processo político e compreender como, em cada uma dessas fases, as relações de poder, os processos decisórios e as relações entre os atores determinam as práticas político-administrativas (RIBEIRO, 2009, p. 69). Mainardes (2006a, p. 49) explica que:

A abordagem do 'ciclo de políticas', que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2006a, p. 49).

Para Viegas (2014) o ciclo de políticas é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, contudo, não diz respeito à explicação da mesma; dessa forma, entende esse processo como um ciclo contínuo, no qual políticas são formuladas e recriadas (VIEGAS, p. 273). Mainardes (2006b, p. 95) aponta que a abordagem do ciclo de políticas públicas tentou inicialmente caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato (textos políticos e legislativos) e a política em uso.

Ball e Bowe (1992) descrevem esse processo quando discutem os resultados de uma pesquisa sobre a “implementação” do Currículo Nacional na Inglaterra e País de Gales, a partir de 1988, separa-se, abaixo, um fragmento da pesquisa para demonstrar essa primeira abordagem:

However, we shall argue that the policy process is a good deal more complex than this and that there is a dialectical process in which the 'moments' of legislation (the Act), documentation (from the NCC, the DES etc.), and 'implementation' (the work of the teachers) may be more or less loosely coupled. Policy texts are not closed, their meanings are neither fixed nor clear, and the carry over of meanings from one policy arena and one educational site to another is subject to interpretational slippage and contestation. These texts are part of a policy cycle consisting of significantly different arenas and sites within which a variety of interests are at stake. While it is the case that the Act as a whole aims to intervene in the workings of these arenas and sites in order to create a qualitatively different cycle with new conditions 'empowering' some at the expense of others, the different parts of the Act may well be taken up differently by particular LEAS, schools and departments within schools, thus producing very different outcomes that may actually work against a National Curriculum (BALL; BOWE, 1992, p. 98)⁵.

Após essa primeira proposição, Stephen Ball e Richard Bowe romperam com essa formulação com o intuito de tornar a abordagem mais dinâmica, conforme esclarecem Mainardes e Stremel (2015):

⁵ “No entanto, nós argumentamos que o processo político se perfaz em um negócio mais complexo do que isso e que há um processo dialético em que os "momentos" da legislação (Lei), documentação (a partir do NCC, o DES, etc.), e 'implementação' (o trabalho dos professores) pode ser mais ou menos fracamente acoplada. Textos políticos não são fechados, seus significados não são nem fixo nem totalmente claros, e a transição de significados de uma arena política e um contexto educacional para outro está sujeita ao deslizamento de interpretação e contestação. Estes textos são parte de um ciclo de política que consiste em diferentes arenas e locais dentro do qual uma variedade de interesses está em jogo. Embora seja o caso que a lei como um todo visa intervir no funcionamento dessas arenas e locais, a fim de criar um ciclo qualitativamente diferente com 'empoderamento' de novas condições de alguns à custa de outros, as diferentes partes do ato podem muito bem ser tomados de forma diferente por particulares LEAS, escolas e departamentos dentro das escolas, produzindo resultados muito diferentes que podem realmente funcionar contra um currículo nacional”. (Tradução nossa).

Logo em seguida, porém, Stephen Ball e Richard Bowe romperam com essa formulação inicial porque a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas. Para eles, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e aquelas três facetas ou arenas apresentavam-se como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político. No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Bowe e Ball apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas, descrevendo um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE et al, 1992) (MAINARDES; STREMEL, 2015, p. 03).

Em 1994, Ball refinou a abordagem do ciclo de políticas públicas acrescentando outros dois contextos à sua estrutura conceitual de análise das políticas: o contexto dos efeitos/resultados e o contexto da estratégia política, ambos ainda pouco utilizados nas pesquisas do campo curricular (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 22).

Portanto, pode-se afirmar que a abordagem do ciclo de políticas públicas se perfaz em um ciclo contínuo, possuindo cinco contextos, são eles: o de influência, o da produção do texto, o da prática, o dos efeitos/resultados e o da estratégia política. Cada um desses contextos será tratado abaixo.

O primeiro é o contexto de influência, aqui normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos constituídos. Logo, é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, buscando, dessa forma, adquirir apoio para seus argumentos e legitimidade para seus conceitos e soluções propostas para os problemas sociais destacados. Também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006ab; REZENDE; BAPTISTA, 2011a).

O segundo se perfaz no contexto da produção de textos, momento em que os textos políticos são produzidos, normalmente relacionados à linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem ser externalizadas de várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo

diverso. Ademais, são o produto de disputas e acordos produzidos por grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos e que competem pelos espaços das representações políticas, possuindo uma relação simbiótica com o contexto de influência, porém não evidente ou simples, tendo em vista que o contexto de influência está frequentemente relacionado aos interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (MAINARDES, 2006ab; REZENDE; BAPTISTA, 2011a).

De acordo com o parágrafo anterior, as políticas são intervenções textuais, mas vale ressaltar que elas também carregam limitações materiais e um conjunto de possibilidades. A aplicação desses textos resulta em consequências reais. Consequências essas que são vivenciadas no terceiro contexto: o contexto da prática. Nesse contexto é onde a política está sujeita à interpretação e à recriação, onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Para Ball e Bowe (1992), o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. Logo, esse contexto é uma arena de conflitos e contestação, que envolve a interpretação e a tradução dos textos para a realidade, tal como ela é vista pelos “leitores”. Alguns aspectos evidenciam isso e ajudam a compreender a singularidade da maneira como a política é estruturada em cada instituição. Um deles é a necessidade de interação de uma nova política com aquelas existentes e, portanto, presentes anteriormente no contexto da prática. Outro aspecto refere-se à base material da interpretação da política – verbas, infraestrutura etc. Tal interpretação envolve distribuição de recursos que interfere na tradução das políticas e nas relações estabelecidas. Um terceiro aspecto é o fato das políticas serem produzidas para situações ideais, imaginárias, exigindo o esforço de relacionar essa idealização às realidades institucionais (MAINARDES, 2006ab; REZENDE; BAPTISTA, 2011a).

O próximo contexto se perfaz no contexto dos resultados ou efeitos. Já foi salientado que este contexto foi sugerido posteriormente por Ball, no ano de 1994. Sobre esse contexto explica Mainarde (2006a):

O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A idéia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é

considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente. Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política. Ball (1994a) apresenta ainda a distinção entre efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (MAINARDES, 2006a, p. 54-55).

O último contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégia política. Este contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os problemas identificados, principalmente as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2006b, p. 99). Oliveira e Lopes (2011) propõem uma discussão acerca desse contexto em sua pesquisa, tentando estabelecer contribuições que outros pesquisadores trazem a essa perspectiva, dessa forma, analisa o entendimento de estratégias por Foucault, Bourdieu e Certeau.

Sobre esses dois últimos contextos (contexto dos resultados ou efeitos e contexto de estratégia política), Mainardes (2015) indica que, no ano de 2007, em uma entrevista concedida a Mainardes e Marcondes, Ball propõe que esses devem ser incorporados aos contextos primários (influência, produção do texto e contexto da prática).

Esta pesquisa acolherá a recomendação de Ball, descrita no parágrafo anterior, pela própria proposta do ciclo de políticas de ser uma abordagem menos fragmentada e mais holística, trazendo a necessidade de se articular às perspectivas macro e micro, em um ciclo contínuo de fluxos, influxos, definições e redefinições. Em última análise, a recomendação proposta possibilita a simplificação do ciclo de política.

Conforme Rezende e Baptista (2011b, p. 142), “a ideia de ciclo da política talvez seja a perspectiva mais corrente e compartilhada nos estudos atuais de política, com

grande parte dos estudos fazendo uma análise por momentos ou fases do processo político”. A análise por momentos, fases, etapas colaboram para reconhecer as especificidades de cada um destes momentos, possibilitando maior conhecimento e intervenção sobre o processo político, por outro lado, essa forma de pesquisa dificulta a possibilidade de observar a política pública como um processo único, não fragmentado e estanque.

As etapas do processo de política pública são classificadas de diferentes maneiras pelos diferentes estudos existentes, de acordo com seu processo decisório⁶. O presente estudo se inspirará nas definições de Howlett e Ramesh (1995), Kingdon (1984) e Vianna (1996), elencando quatro etapas do processo, são eles: a) montagem da agenda; b) formulação da política; c) implementação; d) avaliação.

A montagem da agenda se perfaz em uma fase em que é decidido se um tema entrará, ou não, como objeto da pauta atual, portanto, seria um conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes para a sociedade. Após reconhecer a existência de um problema ou tema relevante é necessário definir o que estará inserido na agenda.

Sobre o tema Souza (2006) salienta que:

À pergunta de como os governos definem suas agendas, são dados três tipos de respostas. A primeira focaliza os problemas, isto é, problemas entram na agenda quando assumimos que devemos fazer algo sobre eles. O reconhecimento e a definição dos problemas afeta os resultados da agenda. A segunda resposta focaliza a política propriamente dita, ou seja, como se constrói a consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar um dado problema. Essa construção se daria via processo eleitoral, via mudanças nos partidos que governam ou via mudanças nas ideologias (ou na forma de ver o mundo), aliados à força ou à fraqueza dos grupos de interesse. Segundo esta visão, a construção de uma consciência coletiva sobre determinado problema é fator poderoso e determinante na definição da agenda. (...) A terceira resposta focaliza os participantes, que são classificados como visíveis, ou seja, políticos, mídia, partidos, grupos de pressão, etc. e invisíveis, tais como acadêmicos e burocracia. Segundo esta perspectiva, os participantes visíveis definem a agenda e os invisíveis, as alternativas (SOUZA, 2006, p. 30).

Viana (1996, p. 07) destaca três autores que discutiram a fase da agenda: John Kingdon (1984), Richard Hofferbert (1974) e Roger Cobb e Charles Elder (1971). De acordo com Pinto (2008, p. 30) o modelo de Kingdon combina o ciclo de política pública com o *garbage can*, centrando a estrutura teórica nos momentos de pré-decisão e nos processos de tomada de decisão da política pública, enfocando a progressão de uma questão da agenda sistêmica difusa para a agenda governamental e, finalmente,

⁶ Para saber mais sobre as fases do processo decisório em diferentes estudos sobre política pública acesse Rezende e Baptista (2011b), em especial o Quadro 01.

para o estágio de decisão; nessa dinâmica os participantes ativos (governamentais e não governamentais) e os processos pelos quais os itens da agenda e as alternativas ganham proeminência influenciam a escolha da política. Por sua vez, Viana (1996, p. 11) aponta que Hofferbert toma por base a teoria elitista ou a teoria pluralista para responder a seguinte pergunta: por que alguns itens ou assuntos são selecionados para deliberação governamental e outros não? Entendendo que as agendas governamentais e as decisões são constituídas a partir do meio social e político no qual a política é formulada. Viana (1996, p. 11) explica, ainda, que Cobb e Elder justificam a teoria elitista da democracia ou o elitismo democrático constando que os cidadãos não querem saber do governo e muito menos verem-se como sujeitos da ação governamental; de acordo com esses pesquisadores (1983) existe, dois tipos de agendas, a primeira, denominada agenda política que consiste no conjunto de problemas ou temas que a comunidade política percebe como merecedora de intervenção pública, a segunda, denominada agenda formal que elenca os problemas ou temas que o poder público já decidiu enfrentar. (VIANA, 1996, p. 07-11)

A fase montagem de agenda guarda identificação com o contexto de influência descrito acima, visto que, apontam seus vetores para a mesma direção. No PROEJA, essa fase de montagem de agenda foi marcada pelo profundo contexto da dívida social que o Estado tinha para com os milhares de jovens e adultos que foram evadidos da escola, conforme já demonstrado no capítulo anterior, logo, se estruturou a agenda para a inclusão educacional desse enorme público.

A segunda fase se perfaz na formulação da política, ou seja, após o tema ser introduzido na agenda é necessário realizar esforços de construção e combinação de soluções e alternativas para a tomada de decisão face ao tema a ser enfrentado, portanto, nesse momento se definem os principais princípios e diretrizes para o desenvolvimento de uma ação, explicitando a escolha política do gestor; contudo, Rezende e Baptista (2001b, p. 149) reconhecem que no processo de formulação e decisão ainda há conhecimento limitado sobre o impacto efetivo das novas medidas propostas, o que explicaria muitas decisões serem adiadas para a fase seguinte da política, a fase de implementação.

Vianna (1996, p. 13) destaca autores que discutiram a fase da formulação da política, dentre eles se destacam: Hoppe, Van de Graaf e Van Dijk (1985), Lewis Schneider (1971) e James Anderson (1975). Para Hoppe, Van de Graaf e Van Dijk (1985) o processo de formulação de políticas pode ser visto como um diálogo entre

intenções e ações, isto é, um processo contínuo de reflexão para dentro e ação para fora, ocorrendo em um espaço político de trocas e indeterminações, conflitos e poder. Já Lewis Schneider (1971) propõe um modelo bastante simples para a etapa de formulação. Esta pressupõe percepção da necessidade; elaboração de um plano preliminar; equacionamento do problema do financiamento; plano detalhado; aprovação institucional; implementação e feedback. Por sua vez, James Anderson (1975) diz que o processo de formação de políticas deve responder a três questões: Como os assuntos chamam a atenção dos "fazedores"? Como são formulados? Como uma determinada proposição é escolhida entre outras alternativas? (VIANA, 1996, p. 13-15).

A fase de formulação de políticas possui interação com contexto da produção de textos, sendo este último o momento em que os textos políticos são produzidos, logo, se perfaz no momento em que o tema constante na agenda se projeta mediante a construção e combinação de soluções e alternativas para a tomada de decisão.

A terceira fase de implementação e a quarta fase de avaliação serão tratadas adiante, após algumas considerações que se fará acerca da delimitação teórica apropriada para o pleno desenvolvimento da pesquisa.

Antes de continuar a exposição teórica, coloca-se em evidência a recomendação de Rezende e Baptista (2011a) de que o recorte da pesquisa no ciclo de políticas não pode mais ser feito em função da "etapa" do processo da política (formação da agenda, formulação da política, implementação e avaliação dos resultados) nem pelo isolamento de um contexto, o que seria impossível dado o grau de imbricação entre eles.

Ao que se pese tal recomendação, afirma-se que este estudo acabará, como se verá adiante, por deslocar sua trajetória de forma a contemplar mais profundamente aspectos do contexto de prática, em especial quanto à avaliação da implementação. Deve ser argumentado que o próprio desenho exploratório de pesquisa se coloca como um componente limitador da utilização ideal da abordagem adotada, visto que, por definição, a pesquisa exploratória representa um sobrevoo panorâmico sobre o problema de pesquisa.

Logo, por essas características persiste certa dificuldade em realizar uma análise plenamente holística e transversal sobre o tema proposto. Assim, serão realizados recortes e adaptações teóricas nos marcos adotados com o intuito de criar uma estrutura possível de pesquisa. Ademais, como contraponto à recomendação de Rezende e Baptista, cita-se Ball, quando este defendeu o ciclo de políticas como um dispositivo heurístico para analisar políticas, sendo intencionalmente provisório, aberto e flexível

(BALL, 1994, p. 10 *apud* MAINARDES; STREMEL, 2015, p. 3). Além do mais, existe a possibilidade desta pesquisa ser agregada a outras, possibilitando, assim, a utilização ideal do processo analítico do ciclo de políticas.

Após as demarcações acima, se faz necessário realizar o recorte que esta pesquisa utilizará para seu desenvolvimento. Lembrando que o objetivo do presente estudo é realizar um diagnóstico exploratório da evasão do PROEJA no IFMT – Campus Cuiabá; percebe-se uma correspondência lógica com a abordagem do ciclo de políticas adotada, qual seja: a dialógica existente entre a conjuntura macro (Estado) e micro (processos micropolíticos) da política pública em análise.

Assim, ao analisar a evasão de uma política pública educacional em um processo micropolítico específico de uma instituição federal e as circunstâncias que contribuem para sua ocorrência, revela-se como as duas dimensões estão sendo incorporadas pelo referencial teórico - ciclo de política pública e avaliação da implementação. Salienta-se que o contexto que surgirá em maior evidência será o contexto da prática, com especial atenção aos efeitos da política em uma realidade delimitada, ademais, as próximas fases a serem analisadas, implementação e avaliação da política, possuem maior aderência a citado contexto.

Portanto, serão observados como experiências, valores, propósitos e relações de poder não fixas acabam por deslocar os sentidos que se pretendiam fixos, resignificando-os em novos discursos e textos da micropolítica; resignificações essas operadas por sujeitos que emprestam entendimento próprio aos limites pretendidos pelos textos políticos. Os sujeitos em questão serão os discentes, professores e gestores participantes do PROEJA.

Apesar de a abordagem adotada ser marcante por representar um ciclo, em que os contextos determinados se inter-relacionam de forma transversal, o presente estudo tentará intercambiar, harmoniosamente, essa propriedade com uma análise aprofundada de nuances mais pragmáticas, característicos do contexto da prática, são eles a implementação e a avaliação da implementação das políticas públicas; visando, assim, avaliar se o citado programa está atendendo sua finalidade pública de trazer maior justiça, igualdade e liberdade individual ao seu público alvo.

Dessa maneira, será analisada a terceira fase da política pública, qual seja, da implementação, que pode ser entendida como o que se desenvolve entre o estabelecimento de uma intenção do governo fazer ou parar de fazer algo e o seu último impacto (O'TOOLE, 2000), logo, se perfaz no momento de colocar uma determinada

solução em prática. Após o estudo de Pressman & Wildavsky (1984), se formaram as duas principais correntes teóricas sobre o tema: *top-down* e *bottom-up*.

Os primeiros buscaram verificar os mecanismos que levariam a implementação se aproximar da formulação da política. Nessa visão enfoca-se a decisão dos formuladores e, a partir disso, estruturam um processo de implementação que atinja os objetivos da legislação e minimize os pontos de veto. Para os seus autores, na implementação, as ações dos implementadores e do público-alvo da política coincidem com os objetivos do decisor (MATLAND, 1995).

A segunda corrente (*bottom-up*) acredita que a implementação modifica a formulação. Nesse diapasão, reconhece-se que ocorre na implementação a presença de troca, barganha, dissenso, problemas de coordenação, recursos limitados, assimetria de informação. Nessa perspectiva, a linha *bottom-up* defende que se deve observar o público-alvo de determinada política e os profissionais que a integram. Assim, no momento em que o setor público encontra com os cidadãos, fatores contextuais, por exemplo, podem dominar as regras criadas no topo da pirâmide e os formuladores serão incapazes de controlar o processo (MATLAND, 1995).

May e Winter (2007) discorrem alguns fatores que influenciam a implementação, quais sejam: os sinais dos superiores políticos e administrativos sobre a importância da política, o modelo organizacional da implementação, o conhecimento e as atitudes dos burocratas de nível de rua que influenciam o seu entendimento das suas tarefas, da situação de trabalho e dos beneficiários e os fatores contextuais, que inclui a carga de trabalho, os tipos de beneficiários e outras pressões.

Conforme Rua (1998), na implementação, deve ser considerado a importância dos vínculos entre diferentes organizações e agências públicas para o sucesso da implementação. Porquanto, quando a ação depende de um certo número de elos numa cadeia de implementação, então o grau necessário de cooperação entre as organizações e agências para que esta cadeia funcione pode ser muito elevado. Se isso não acontecer, pequenas deficiências acumuladas podem resultar em um grande fracasso.

A política analisada apresenta características preponderantes do modelo *top-down* de implementação, com o vértice voltado para a decisão dos formuladores, bem como proporcionou um espaço muito grande para a assimetria da informação, problemas de coordenação e recursos limitados, conforme pode ser observado no tipo de estrutura hierarquizada criada para o PROEJA, ademais, sem o devido apoio ao processo micropolítico, que suporta toda a demanda de execução e de pessoal, e a maior

parte da demanda financeira, conforme descrito no capítulo anterior e exposto nos dados qualitativos, o programa apresenta fraturas profundas. Portanto, uma divisão institucionalizada entre aqueles que formulam e os que implementam uma política, aprofundando o nível de complexidade da implementação. Todo o processo descrito neste parágrafo apresenta aderência visível com o contexto da prática do ciclo de políticas públicas.

Estabelecido o marco teórico da implementação, passamos a delimitação da avaliação da implementação. Para Cohen e Franco (1994 *apud* Barreira, 2000, p. 25), a avaliação é vista como “atividade que tem como objetivo maximizar a eficácia dos programas na obtenção de seus fins e a eficiência na alocação de recursos para a consecução dos mesmos”. Nesta dimensão, a avaliação das políticas públicas se faz presente como instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos nele aplicados, além de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais eficaz (COSTA; CASTANHA, 2003, p. 2).

A avaliação na concepção etimológica do termo significa valor, esforço de apreciar efeitos reais, determinando o que é bom ou ruim. Trata-se de um julgamento valorativo, portanto não é um ato neutro, nem exterior às relações de poder, mas num ato eminentemente político que integra o contexto de um programa público, exigindo postura de objetividade e de independência, sendo por natureza uma atividade interdisciplinar (SILVA, 2001, p. 48).

Uma primeira forma de classificação da fase analisada seria quanto à temporalidade, que distingue entre avaliações *ex-ante* e *ex-post*. Essa é realizada durante a execução de um programa ou ao seu final, quando as decisões são baseadas nos resultados alcançados; já aquela é realizada ao começo de um programa, com o fito de dar suporte à decisão de implementar ou não o programa, e ordenar os vários projetos segundo sua eficiência para alcançar os objetivos determinados (CUNHA, 2006, p.11).

Quanto a temporalidade a presente pesquisa se alinha à avaliação *ex-post*, pois é realizada durante a execução de um programa.

A avaliação pode ser também classificada quanto ao objeto, conforme segue: a) Avaliação de processo que visa detectar defeitos na elaboração dos procedimentos, acompanhar e avaliar a execução dos procedimentos de implantação dos programas, identificar barreiras e obstáculos à sua implementação e gerar dados para sua

reprogramação, por meio do registro de intercorrências e de atividades (TREVISAN e BELLEN, 2008, p. 546). Nesta situação, em que se procura focar o funcionamento e a gestão do programa, a avaliação assume caráter formativo, por tal desiderato essa espécie também é conhecida como avaliação formativa. Como este tipo de avaliação se centraliza nos processos e não nos resultados, conclui-se que é mais utilizada na fase de implementação de um programa ou política, pois focaliza os aspectos que têm relação direta com a formação do programa, enquanto está em funcionamento (CAVALCANTI, 2008, p. 08); b) Avaliação de resultado tem como propósito mensurar o grau de êxito que um programa alcança, ou seja, em que medida o programa atinge os resultados esperados pelos formuladores. Verifica se o programa está cumprindo os resultados que foram propostos. É a avaliação daquilo que se expressa como metas primárias, intermediárias e finais de uma política/programa ou projeto. Nesta categoria, em que os resultados de um programa ou política são focalizados, a avaliação assume um caráter somativo, por esse motivo esse tipo essa espécie também é conhecida como avaliação somativa. Essa modalidade de avaliação se realiza ao final da fase de implementação ou após a conclusão de um programa (CAVALCANTI, 2008, p. 09); c) Avaliação de impacto focaliza os efeitos ou impactos produzidos sobre a sociedade. Busca-se nessa avaliação detectar as mudanças que efetivamente ocorreram e em que medida as mudanças ocorreram na direção desejada, assim, dois pressupostos orientam esse tipo de avaliação - o primeiro reconhece propósitos de mudança social na política em análise e, dessa forma, faz sentido configurar a investigação para mensurar seus impactos; o segundo pressuposto é o que estrutura a análise com base em uma relação causal entre o programa e a mudança social provocada, logo, não basta constatar a ocorrência de mudança, é preciso estabelecer a relação causa-efeito entre as ações de um programa e o resultado final obtido (TREVISAN e BELLEN, 2008, p. 546-547).

Quanto ao objeto, a presente pesquisa pode ser considerada como avaliação de processo, na medida em que visa detectar defeitos na elaboração dos procedimentos realizados no PROEJA do IFMT – Campus Cuiabá, acompanhando e avaliando a sua execução dos procedimentos de implantação, possibilitando, ao cabo, a reprogramação da política.

Arretche (2001), por sua vez, diferenciou em três dimensões a avaliação de políticas públicas, conforme características específicas de cada dimensão, são elas: Análise de políticas públicas, Avaliação política da política e Avaliação de política

pública. O quadro desenvolvido por Almeida e Paula (2014) explicita bem o limite de cada uma dessas dimensões, conforme segue:

Quadro 2 - Dimensão da avaliação segundo Arretche (2001).

Dimensões	Características
Análise de políticas públicas	É compreendido o exame da engenharia institucional, “com ênfase na análise das estruturas e instituições” (FREY, 2000, p. 214). No entanto, para Frey (2000), a análise de políticas públicas deverá compreender uma estrutura analítica composta por três dimensões, a fim de envolver a totalidade da política: <ul style="list-style-type: none"> • polity – dimensão institucional (estrutura do sistema político-administrativo); • policy – dimensão processual (processos de negociação política); e • politics – dimensão material (conteúdos da ação governamental, programas e projetos)
Avaliação política da política	“Volta-se para emitir um julgamento em relação à política ou programa em si, implicando em atribuir valor aos resultados alcançados. Para tal, requer definição de critérios e envolve princípios políticos fundamentais sobre concepção referente ao bem-estar humano, destacando os princípios de igualdade e democracia e a concepção de cidadania” (FIGUEIREDO E FIGUEIREDO, 1986 apud SILVA, 2001).
Avaliação de política pública	“Tem por base uma metodologia que não se reduz a procedimentos, mas envolve uma concepção teórica da própria avaliação e de seu objeto e, como pressuposto, o entendimento de que o método não se separa dos procedimentos e que a avaliação é uma exigência e compromisso do Estado em relação aos cidadãos, devendo visar à produção de novos conhecimentos teórico- metodológicos, com vista a novas práticas de transformação das políticas e à transparência das ações públicas” (SAUL, 1999 apud SILVA, 2001, p. 53)

Fonte: Almeida e Paula (2014, p. 53-54).

No presente estudo, a dimensão preponderante a ser analisada será a avaliação política da política que se perfaz na emissão de um julgamento em relação à política ou ao programa em si, atribuindo valores aos resultados alcançados, buscando, assim, os fundamentos políticos da política em análise. Para tal desiderato, requer a definição de critérios e envolvendo princípios políticos fundamentais sobre concepção referente ao bem-estar humano, destacando os princípios de igualdade e democracia e a concepção de cidadania (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986 *apud* SILVA, 2001).

Almeida e Paula (2014), aprofundando-se um pouco mais sobre o assunto, afirmam que é um grande desafio elaborar uma avaliação que possa desenvolver uma interdisciplinaridade, integrando as três dimensões citadas acima. Apesar disso apontam como uma alternativa viável à proposta de Rodrigues (2008), denominada avaliação em profundidade, em que é possível abarcar a análise do conteúdo do programa, a análise do contexto da formulação da política, a trajetória institucional da política e seu espectro temporal e territorial. Os mesmos autores (2014) explicam, ainda, que do ponto de vista

metodológico, a avaliação em profundidade pode ser aplicada considerando os quatro eixos a seguir: Bases conceituais; Análise de contexto; Trajetória institucional; e Espectro temporal-territorial⁷.

A avaliação em profundidade foi trazida à baila, sobretudo pelo acréscimo que o eixo Espectro temporal-territorial pode trazer ao trabalho, agregando-se aos marcos delineados da avaliação. Esse eixo tem como características as mudanças na interpretação ou na realização da política e suas particularidades locais, históricas e culturais; procurando-se, portanto, observar o percurso que determinada política desenvolve, não somente pelas vias institucionais, mas também nos espaços socioculturais ao longo de sua implementação. A apreensão dessa configuração coloca algumas questões em destaque: i) as possibilidades de articular, na avaliação, as perspectivas e objetivos de propostas generalizantes às particularidades locais; ii) as possibilidades de implementação de políticas, de forma localizada, que levem em conta seu percurso temporal e territorial (RODRIGUES, 2013, p. 12).

Do exposto, resta, a priori, evidente a complementaridade que a implementação e a avaliação possuem, devido principalmente ao seu campo de intersecção, não por acaso, para avaliar uma determinada política ou um programa, é necessário saber como e a partir de que parâmetros foram formulados, quais as bases valorativas que lhes dão sustentação e detectar quais as ressignificações percebidas entre as suas bases conceituais, sua formulação e sua implementação. Ademais, o exercício descrito neste parágrafo, bem como a exposição dos marcos acerca da implementação e avaliação da implementação, casam muito bem com a abordagem do ciclo de políticas, pois, em certa medida, poderá ser observado, transversalmente, a integração de processos macro com micro da política em análise e os redimensionamentos dados pelos sujeitos que estão inseridos no programa estudado, especialmente quando em um contexto de prática (agregado, aqui, também o contexto de resultado ou efeito).

Após a demarcação dos marcos teóricos da abordagem adotada, da implementação e da avaliação da implementação, afirma-se que a ferramenta principal para concretização da análise proposta será o estudo da evasão. Esse vetor se mostra promissor para a análise pretendida, visto que afeta a todo o fluxo de política pública, pois: a) no contexto de influência a evasão se perfaz no fundamento primordial do discurso dos grupos de interesse quando da definição das finalidades sociais da

⁷ Para saber mais sobre Avaliação em Profundidade: a) Rodrigues (2008); b) Rodrigues (2013).

educação e do que significa ser educado pelo PROEJA, não por acaso, o programa tem como público alvo o cidadão evadido da escola e a preocupação que esse mesmo cidadão não evada novamente; b) no contexto da produção do texto, observa-se o tema da evasão como mola propulsora para a produção dos textos legais, oficiais, políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, tanto no aspecto do público alvo quanto na prática e no efeito da política pública em proporcionar maior justiça, igualdade e liberdade individual; c) no contexto da prática, a evasão se revela componente central para impulso da recriação/ressignificação, pelos sujeitos interessados, da política pública em seu processo micropolítico; ou seja, nessa arena, nesse contexto, a evasão é o principal indicador se a política pública está entregando a sua finalidade social ao seu público alvo, implicando que, em uma perspectiva micropolítica, os sujeitos dos processos adéquem a todo o momento a trajetória da política pública do PROEJA em vista a compatibilizá-lo com a evasão existente.

Lembrando que foi intercambiado à abordagem acima o aprofundamento teórico acerca de aspectos ligados à avaliação da implementação. Quanto a esse último, não resta dúvida que a evasão se perfaz em uma ferramenta vocacionada para a análise da avaliação e da implementação de políticas públicas em educação, motivo pelo qual será utilizada para averiguar se o PROEJA está, no IFMT – Campus Cuiabá, atendendo a sua finalidade precípua.

Por sua importância e complexidade, a evasão será tratada de forma específica em subtópico posterior em que serão demonstradas as principais contribuições que pode trazer para a pesquisa.

Por fim, reafirma-se que principal vantagem na utilização da abordagem de ciclos de políticas na análise de políticas se perfaz em sua flexibilidade teórica e metodológica (COSTA, 2009, p. 32-33). Além disso, permite o uso de diversos modos de coleta de dados, justificando, portanto, a escolha da presente pesquisa em realizar uma inserção quantitativa e qualitativa em relação aos dados que serão coletados, em especial acerca da evasão nos cursos técnicos na modalidade PROEJA, no IFMT – Campus Cuiabá.

3.2 Evasão e PROEJA

Conforme foi demonstrado, a evasão se mostra como um componente importante na avaliação de programas de políticas públicas na área de educação com implicação em todas as fases existentes. Para esta pesquisa a evasão é pedra angular, na

medida em que figura como objetivo da análise, logo, o presente subtópico tratará sobre a evasão escolar, com especial ênfase no PROEJA.

A palavra evasão, consoante Ferreira (1986), origina-se do latim *evasione* e refere-se à ação de evadir-se, escapar da prisão, fuga. Ávila (1992, p. 173 *apud* DEBIASIO, 2010, p. 58), por sua vez, define evasão como sendo “o abandono da escola antes do término de um curso”.

Esses são os primeiros pressupostos para trabalhar evasão. Posteriormente, nos últimos parágrafos deste subtópico, será feito o recorte do que se considera evasão para consolidação dos dados da pesquisa que serão apresentados no quarto capítulo.

Sobre o tema Araújo (2012) esclarece que:

A evasão, no país, não se constitui num problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas atinge o Brasil em nível macro e ocupa papel relevante nos debates e pesquisas educacionais no contexto educacional brasileiro. De forma geral, os estudos analisam a evasão a partir de duas possibilidades de explicações: fatores extraescolares e fatores intraescolares (ARAÚJO, 2012, p. 45).

A evasão escolar, nessa perspectiva, não se constitui como fenômeno específico de uma determinada modalidade de ensino, mas é verificada em todas as modalidades educativas. Corroborando com essa ideia, Digiácomo (2005) aduz que:

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao cúmulo de admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado já contando com a "desistência" de muitos ao longo do ano letivo. Como resultado, em que pese a propaganda oficial sempre alardear um número expressivo de matrículas a cada início de ano letivo, em alguns casos chegando próximo aos 100% (cem por cento) do total de crianças e adolescentes em idade escolar, de antemão já se sabe que destes, uma significativa parcela não irá concluir seus estudos naquele período, em prejuízo direto à sua formação e, é claro, à sua vida, na medida em que os coloca em posição de desvantagem face os demais que não apresentam defasagem idade-série (DIGIÁCOMO, 2005, p. 2 *apud* DEBIASIO, 2010, p. 58).

Consequentemente, o PROEJA também enfrenta esse desafio, inclusive, persiste toda uma especificidade na questão da evasão no PROEJA, pois, o público principal do programa seria exatamente discente que ao longo de sua trajetória evadiu ou foi evadido da escola. Aliás, quando se tratou das funções do EJA no subtópico “2.1 O PROEJA” foi demonstrado que:

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de

permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (Parecer CNE/CEB nº11/2000, p. 9).

A evasão, de forma geral e no PROEJA, está merecendo muita atenção de pesquisadores que estudam políticas públicas na educação. Tais trabalhos estão estruturando uma agenda de pesquisa na área, nessa perspectiva, inclusive algumas delas analisando especificamente a evasão do PROEJA nos Institutos Federais.

Ao pesquisar sobre a evasão escolar no Brasil, Aquino (1997) destaca que esta sempre esteve ligada a questões como fracasso, repetência, pobreza, desmotivação com relação à escola, entre outros motivos. Portanto, causas ligadas a fatores intraescolares para o fracasso do aluno. Assim, a repetência e evasão ocorrem porque, em parte, a escola é excludente, contribuindo para o fracasso, não só do aluno, mas dela mesma, que não é capaz de resolver seus problemas.

Em seu estudo, Debiasio (2010) analisou o acesso, a permanência e a evasão dos jovens e adultos em seu percurso no PROEJA, em escolas públicas de Curitiba – PR. Os objetivos específicos buscaram evidenciar como se dá o acesso ao programa, pesquisando as formas de divulgação e o processo seletivo nos cursos do PROEJA, caracterizar o perfil dos estudantes, identificar quais foram as motivações que os levaram ao ingresso no PROEJA, suas impressões e expectativas iniciais, identificar quais foram as condições e motivações que levaram à permanência no curso, qual a taxa de evasão e seus possíveis motivadores. Dos objetivos percorridos analisa-se somente o último. Dessa maneira, a taxa de evasão observada nas instituições estudadas foi em torno de 80% (oitenta por cento) e os principais motivos levantados pelos alunos e pelas escolas foram a mudança de horário do trabalho, problemas familiares e a dificuldade de aprendizagem.

Complementa a pesquisadora afirmando que é difícil responder quanto desta evasão é *da* escola ou *na* escola, ou seja, o que está evidentemente ao alcance da instituição escolar fazer e o que corresponde a limites estruturais e históricos de uma sociedade excludente. Apesar disso, aponta que situações como: divulgação ineficiente, acesso por meio de vestibular mediante pagamento de taxa (usado na UTFPR), carga horária de 25 horas semanais e estágios obrigatórios se configuram como “exclusão da escola”. Bem como, o uso de metodologias que não são específicas para alunos da EJA, o não conhecimento de suas trajetórias humanas e escolares e a postura evidenciada nas

instituições federais de “não aceitação” do PROEJA se configuram como “exclusão na escola”.

Dore e Lüscher (2011ab) esclarecem que, tanto na literatura nacional e internacional, a evasão escolar tem sido associada a situações muito diversas, entre as quais se destacam: a retenção e repetência do aluno na escola; a saída do aluno da instituição; a saída do aluno do sistema de ensino; a não conclusão de um determinado nível de ensino; o abandono da escola e posterior retorno. Ainda existe uma diversidade de situações que podem ser consideradas como evasão, o que torna o exame do problema bastante complexo. Em seus estudos as pesquisadoras apontam, ainda, que entender as causas da evasão é a chave para encontrar soluções para o problema. Além disso, as pesquisadoras apontam que:

Na perspectiva do indivíduo, o background familiar (nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família) é, reconhecidamente, o mais importante fator isolado para o sucesso ou para o fracasso do estudante em algum ponto de seu percurso escolar. Outro fator que contribui para a evasão, relacionado à família e que tem sido muito enfatizado nas pesquisas, refere-se ao capital social, ou seja, à qualidade das relações que os pais mantêm com os filhos, com outras famílias e com a própria escola (Coleman, 1988; Mcneal, 1999; Teachman, Peasch, Carver, 1996). Na perspectiva da escola, dentre os fatores que podem ser relacionados à saída/evasão ou à permanência do estudante na escola, distinguem-se: a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, e os processos e as práticas escolares e pedagógicas. Finalmente, as pesquisas indicam que a comunidade e os grupos de amigos também têm grande influência sobre os processos de evasão (DORE E LÜSCHER, 2011b, p. 777).

As estudiosas (2011b, p. 782) fazem, também, uma crítica quanto à dificuldade de se estabelecer indicadores e encontrar informações tendo como base as pesquisas sobre evasão no Brasil, em específico se tratando de educação técnica. A falta de sistematização dessas informações abrangeria tanto o referencial teórico quanto o empírico e cria dificuldades adicionais à pesquisa para a construção de indicadores adequados à investigação do problema. Tal observação se revela interessante considerando que esta pesquisa vem exatamente contribuir para preencher a lacuna apontada, na medida em que fornece informação e dados sobre a evasão no ensino técnico.

Araújo (2012), em seu trabalho, investiga as causas da evasão na percepção de alunos desistentes e de professores do Programa, no curso técnico integrado de Química de Alimentos, no *campus* Monte Castelo, em São Luís, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, no período de 2007 a 2010. Os

resultados obtidos apontaram as questões intraescolares como as maiores responsáveis pela produção da evasão, apesar de fatores extraescolares, tais como, cansaço, ocasionado pelo trabalho, custeio de transporte, estudantes que já possuíam o ensino médio e horário do curso. Na percepção dos professores os motivos foram semelhantes daqueles percebidos pelos alunos, sendo a falta de relação do currículo com o que era esperado pelo discente a mais forte motivação para que este deixasse de estudar.

Na construção dessa pesquisa a mesma pesquisadora (2012) traz dados interessantes sobre as motivações da evasão no PROEJA do Brasil, destaca-se aqui a informação de que o governo realizou um projeto em 21 instituições da rede federal, no período de 2006 a 2007, as quais apresentaram um índice de evasão, no PROEJA, em torno de 30% (trinta por cento). A análise desses dados mostrou que várias são as causas como revela a Figura 1 abaixo:

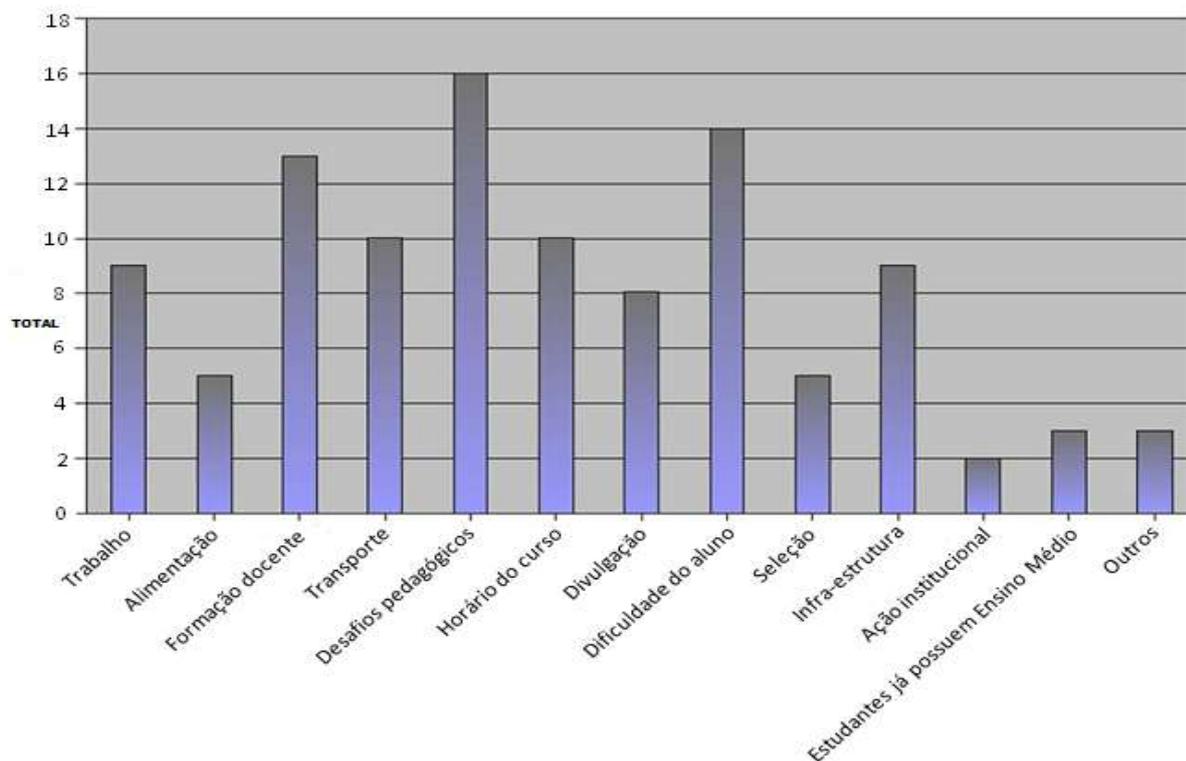


Figura 1 - Gráfico das causas da evasão no PROEJA no Brasil.
Fonte: Ofício nº 2939/2008 SETEC/MEC (*apud* ARAÚJO, 2012, p. 21)

Portanto, observa-se no eixo horizontal do Gráfico 01 as principais causas identificadas para a evasão no PROEJA nas instituições da Rede Federal pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Dentre essas causas destacam-se: os desafios pedagógicos; dificuldade do aluno; formação docente; transporte; horário do curso; trabalho; infraestrutura, etc. Logo, são apontados tanto questões intraescolar quanto

extraescolar como causa da evasão do PROEJA nas instituições federais de ensino, não persistindo nenhuma preponderância gritante de uma ou de outra questão.

Inclusive, as causas da evasão apontadas acima contribuirão para inspirar as questões que serão realizadas junto aos discentes evadidos, professores e gestores do PROEJA no IFMT.

Por sua vez, Rezende (2012) buscou identificar fatores que influenciam a evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais (RFEPT-MG). O estudo apontou que em 2010 a evasão dos cursos técnicos, na RFEPT de Minas Gerais, alcançou o total de 30,9% (trinta inteiros e nove centésimos por cento) do número de alunos matriculados nesses cursos e que o conjunto de fatores que contribuiu para a decisão de abandonar o PROEJA é muito diverso, relaciona-se à questões específicas da situação dos indivíduos, mas também à estrutura dos cursos para atender às peculiaridades dos sujeitos incluídos no universo chamado “educação de jovens e adultos”.

Assim, os respondentes abandonaram a escola em razão da influência de fatores individuais, tais como a dificuldade de conciliar o horário de estudo e trabalho (66%), a necessidade de trabalhar (64,4%), o fato de a escola ser distante da casa e/ou do trabalho (63,6%), porque tinha dificuldades financeiras para realizar o curso (54,7%) e ainda porque faltava motivação para continuar os estudos (50,8%). No que diz respeito aos fatores vinculados ao contexto da escola, o discente foi influenciado a evadir devido: falta de assistência financeira (47,6%); de flexibilidade nos horários para cursar as matérias (45,9%); ao excesso de matérias no curso (32,3%); à existência de professores muito exigentes (30,9%). Ademais, demonstrou que as taxas de evasão nos três tipos de formação ofertados pelo PROEJA, quando comparados proporcionalmente ao número de matrículas, diminuíram consideravelmente no Brasil entre os anos de 2006 e 2010. Especificamente no ensino técnico, a evasão que, em 2006 era de 43,2% (quarenta e três inteiros e dois centésimo por cento), em 2010 passa a ser de 18,1% (dezoito inteiros e um centésimo por cento).

No mesmo trabalho (2012) é exposta a literatura sobre a evasão escolar na EJA e no PROEJA. Nessa medida, a pesquisadora lembra que em 2009 o IBGE publicou o estudo “*Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional*”, com dados sobre o perfil da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional no país, realizado em 2007, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). De acordo com a referida pesquisa, o principal motivo para o

abandono do curso, para a maioria dos entrevistados da EJA, foi a incompatibilidade do horário das aulas com o horário de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%), seguido pela falta de interesse em fazer o curso (15,6%); em relação à qualidade do ensino na EJA e à permanência dos alunos, o estudo mostrou que ocorre um alto índice de evasão escolar. Em torno de 8 milhões de pessoas que passaram pela EJA antes de 2007; 42,7% (quarenta e dois inteiros e sete centésimos por cento) não concluíram o curso (REZENDE, 2012 *apud* IBGE, 2009).

Quanto à literatura sobre a evasão escolar no PROEJA, é apontado o trabalho de Marcatto (2009 *apud* REZENDE, 2012) que trata sobre as causas da evasão escolar dos alunos no Curso Técnico Agrícola do PROEJA da Escola Agrotécnica Federal do Rio Grande do Sul/SC (EAF/RS). Nesse estudo de caso, que consistiu na aplicação de questionários para 11 evadidos, o autor identifica dois fatores importantes para a evasão: 1) motivos econômicos, necessidade de trabalhar para o sustento e/ou para a família; 2) horário para realizar o curso, sendo o trabalho prioridade.

Outro estudo mencionado, que trata das possíveis causas da evasão escolar no PROEJA, é o de Azevedo e Lima (2011), que, por sua vez, já foi citado por esta pesquisa. O artigo mostra o número elevado de evasão nos cursos técnicos dessa instituição de ensino (49%) e, em seguida, apresenta os resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas com dois alunos evadidos. Nessas duas entrevistas pode se observar que aparecem os seguintes motivos para a evasão: 1) falta de interesse; 2) trabalho; 3) trabalho doméstico; 3) falta de “cultura” familiar.

Di Pierro e Haddad (2015) escreveram, recentemente, um ensaio que analisou as transformações nas políticas de educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil do início do século XXI, face aos direitos reconhecidos na legislação nacional e aos compromissos assumidos em fóruns internacionais (alguns dos quais foram revistos em 2015). O artigo destacou a ampliação do reconhecimento jurídico de direitos dos jovens e adultos à formação e à institucionalização da modalidade nas políticas de educação básica. Contudo, o resultado das políticas de EJA frustrou as expectativas e ficou distante dos direitos proclamados e das metas compromissadas, evidenciando que a cultura do direito à educação ao longo da vida não está ainda enraizada na sociedade e nos governos.

Além dos trabalhos tratados acima, foram levantados, por esta pesquisa, outros estudos que tratam do tema de maneira transversal, citam-se: Silva (2010) investigou, na visão dos gestores, a implementação do PROEJA na Rede Federal de Educação

Profissional e se deparou com o tema evasão nas entrevistas realizadas para concretização do estudo; Pereira (2011) analisou os fatores que favorecem ou dificultam o acesso e a permanência dos estudantes do PROEJA desenvolvido no Campus Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), dentre os resultados destacam-se como principais obstáculos para o acesso à escola: a necessidade de trabalho para o sustento próprio e da família e o nível de escolaridade dos pais; já como fatores de permanência foram apontados: a qualidade do trabalho docente, o acolhimento, a qualidade da estrutura da instituição e do serviço de assistência ao estudante; Roratto (2012) analisou e avaliou o PROEJA nas Escolas Vinculadas à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), dentre os resultados destaca-se a elevada evasão dos alunos; Scopel (2012) investigou o processo de construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos do PROEJA no contexto do Ifes Campus Vitória e se deparou com o problema da evasão quando da análise das entrevistas que fundamentaram o estudo; Taufick (2013) verificou a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mais especificamente em relação aos alunos dos cursos do PROEJA, dentre os resultados destacam-se como a assistência estudantil tem contribuído para diminuição da evasão escolar.

Conforme mencionado no início deste subtópico, os últimos parágrafos delimitarão o que esta pesquisa entende por evasão, visando, dessa forma, estipular o público discente que será investigado na coleta dos dados. Então se utiliza como parâmetro para definir evasão o disposto no inciso III, do art. 140 da Organização Didática vigente no IFMT, qual seja, a Resolução nº 104/2014 (BRASIL, 2014):

Art. 140 O desligamento consiste na perda completa de vínculo formal do discente com o Campus e com o curso em que estava matriculado e pode ocorrer nas seguintes situações: [...] e III- ausência de rematrícula por 02 (dois) períodos letivos consecutivos (BRASIL, 2014, p. 33).

Portanto, discente evadido, que abandonou o curso, se perfaz naquele que não se rematricula por 02 (dois) períodos letivos consecutivos, no seu respectivo curso do PROEJA no IFMT – Campus Cuiabá.

Nessa concepção, a evasão será utilizada como um indicador de implementação da política pública, pois, configura-se na entrega do programa ao seu público alvo, ademais, a evasão emerge como um componente explicativo importante, na medida em que o PROEJA foi idealizado para atender uma demanda de cidadãos evadidos da

escola, logo, a nova ocorrência dessa desistência nesse público-alvo específico tem o potencial de revelar os principais fatores que levam a esse tipo de fracasso na educação brasileira, contribuindo, também, para sistematizar dados acerca do abandono escolar nos cursos técnicos brasileiros.

4. METODOLOGIA, DADOS E RESULTADOS: AVALIAÇÃO DA EVASÃO DO PROEJA NO IFMT – CAMPUS CUIABÁ

O presente capítulo tratará da metodologia adotada, dos dados levantados e os resultados obtidos. Inicia-se delimitando a metodologia para o desenvolvimento do trabalho.

A presente pesquisa pode ser entendida, quanto a sua natureza, como qualitativa e quantitativa. A perspectiva qualitativa pode ser identificada pois “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1992, p. 21). Já a perspectiva quantitativa pode ser identificada pois se utiliza a estatística descritiva para expor os dados coletados.

Dessa forma, para Chizzotti (1991), os pesquisadores ao optarem pelo método qualitativo assim o fazem baseados na crença de que as especificidades das ciências humanas, qual seja o estudo do comportamento humano e social, exige uma metodologia própria. Logo, “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Ademais, conforme já mencionado, será utilizada a estatística descritiva para expor os dados conseguidos junto à instituição de interesse, visando demonstrar a evasão dos discentes do PROEJA. Portanto, observam-se propriedades da pesquisa quantitativa no presente trabalho, sendo esta definida por Silva e Menezes (2001, p. 20) como tudo que pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão etc).

Quanto aos fins da pesquisa, esta se caracteriza como exploratória. Para Malhotra et al. (2005), a pesquisa exploratória tem como objetivo explorar ou examinar um problema ou situação para proporcionar conhecimento e compreensão. Sob essa perspectiva, complementa Gonsalves (2007) que esse tipo de pesquisa se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, tendo como objetivo oferecer uma primeira aproximação sobre determinado objeto de estudo. Collis e Hussey (2005) elucidam que esse tipo de pesquisa raramente fornece respostas conclusivas para

problemas ou questões. Entretanto, os autores acrescentam que a mesma pode indicar qual pesquisa futura deve ser realizada, se houver necessidade.

Optou-se pelo fim exploratório, pois o objetivo desta pesquisa é realizar um diagnóstico da evasão do PROEJA no IFMT – Campus Cuiabá, entre os anos 2007 a 2015, retirando daí uma percepção avaliativa de como o citado programa se desenvolveu na instituição de interesse. Ademais, ao observar a agenda de pesquisa na área, conclui-se que não persistem trabalhos nos moldes da presente pesquisa aplicados ao IFMT, assim, a ferramenta exploratória é a mais adequada ao recorte proposto.

No que se refere aos procedimentos técnicos, quanto aos meios de investigação, esta pesquisa se classifica como bibliográfica, documental e estudo de caso, pois estuda uma entidade bem definida, visando conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico, utilizando como fontes contribuição de vários autores, bem como materiais que não receberam ainda um tratamento analítico (FONSECA, 2002; GIL, 2009).

A coleta dos dados primários ocorreu por duas vias. Primeiro, foram levantados dados do sistema do IFMT – Campus Cuiabá, no caso seria o sistema denominado Q-Acadêmico⁸, acerca da evasão escolar nos cursos do PROEJA. Assevera-se que foram coletados dados primários acerca da evasão de dois cursos oferecidos no PROEJA; lembrando que durante o período de existência desse programa, que iniciou em 2007 e continua vigente, a instituição ofertou 03 cursos nessa modalidade, permanecendo somente 02 ainda ativos, são eles: técnico em Eletrotécnica e Edificações.

Apesar de a instituição ter oferecido os 03 cursos durante o período de existência desse programa, não foi possível levantar os dados do curso inativo de técnico em Refrigeração e Ar condicionado na modalidade PROEJA. Nesse ínterim, somente serão expostos dados sobre os citados cursos que permanecem ativos. Não obstante a limitação que a falta de dados acerca do curso inativo pode trazer à pesquisa, afirma-se que os dados levantados dos cursos ativos por si só trazem conclusões reveladores sobre o programa.

Segundo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas juntamente com três grupos definidos do IFMT – Campus Cuiabá que tem contato com o PROEJA, quais sejam: 1) membros da equipe de gestores; 2) membros do corpo docente; 3) discentes

⁸ O sistema Q-Acadêmico é utilizado pelo IFMT – Campus Cuiabá, congrega desde a matrícula até o acompanhamento da vida acadêmica de estudantes (aulas, matérias, professores, etc).

que evadiram do PROEJA. O método da entrevista será delineada, abaixo, de forma pormenorizada, pois, talvez, se apresente como a parte mais complexa e sensível da pesquisa. Ressalta-se que não foram realizadas entrevistas com discentes que permanecem ou concluíram os cursos PROEJA do IFMT - Campus Cuiabá devido ao recorte da pesquisa que pretendeu privilegiar determinantes que causaram a evasão, logo, optou-se por canalizar esforços nos discentes que evadiram do programa. Apesar dessa limitação metodológica, não se refuta o potencial explicativo que poderia surgir do contraste entre eventuais dados colhidos com o grupo de discentes que não evadiram com os que evadiram; no entanto, os resultados advindos do aprofundamento no grupo de discentes evadidos foi excepcional, na medida em que os dados coletados não apresentaram dispersão significativas entre si, ao contrário, apresentaram a maior homogeneidade interna dentre os grupos analisados, o que justifica a desnecessidade de qualquer nova entrevista.

Portanto, concernente à entrevista semiestruturada Lakatos e Marconi (2007, p. 197-198) esclarecem que essa é uma importante técnica para extrair informações sobre o que as pessoas sabem, o que pensam, como agem, sobre suas expectativas, seus medos, seus sentimentos, trazendo, uma gama de elementos que contribuem para o processo de pesquisa. Inclusive, tal técnica vai ao encontro com a finalidade exploratória proposta.

Além disso, outra característica das entrevistas semiestruturadas é que os assuntos discutidos, as perguntas levantadas e os tópicos explorados mudam de entrevista para entrevista, à medida que novos aspectos são revelados. Essa ferramenta possui algumas limitações, Mattar (1999) indica um deles: mesmo quando o entrevistador promete verbalmente que haverá total anonimato, sempre persistirá a dúvida do respondente, o que pode influenciar sua resposta.

Collis e Hussey (2005) atentam, ainda, para o fato de que os entrevistados podem ter certas expectativas sobre a entrevista e por isso dar o que consideram ser uma resposta “correta” ou “aceitável”. Em face disso, o pesquisador tomou todas as providências possíveis a fim de diminuir possíveis fragilidades das entrevistas, especialmente preocupação com o local da entrevista (neutro), forma de abordagem e com a liberdade da fala do entrevistado.

A forma de seleção dos elementos da população foi não probabilística. O tamanho da amostra foi composto por 03 indivíduos pertencentes da equipe gestora, que serão qualificados como Gestor 01, Gestor 02 e Gestor 03; 03 indivíduos pertencentes

da equipe docente, que serão qualificados como Professor 01, Professor 02 e Professor 03; e 03 indivíduos pertencente aos discentes evadidos do PROEJA, que serão qualificados como Discente 01, Discente 02 e Discente 03. Nesse diapasão, totalizou-se 09 entrevistas realizadas. Tais entrevistas ocorreram no período de Março/2016 à Junho/2016.

Antes de cada entrevista, foi disponibilizado ao entrevistado um questionário contendo questões como nome, idade, sexo, cor/raça, local de nascimento, de residência e outras informações relacionadas ao PROEJA e específica a cada grupo. Esse questionário serviu para orientar a análise dos dados qualitativos.

Coincidentemente, em cada grupo acima, foram entrevistados dois indivíduos do sexo masculino e um do sexo feminino. No grupo dos gestores foram entrevistados componentes da gestão superior e intermediária⁹; no grupo de Professores foram entrevistados componentes que ministram aulas para o curso de Edificações e Eletrotécnica, contudo, todos os professores são da área técnica; no grupo dos discentes evadidos foram entrevistados alunos evadidos dos cursos do PROEJA em Edificações e Eletrotécnica.

Os contatos para solicitação da colaboração dos gestores, docentes e discentes foram feitos através de abordagens informais no âmbito da Instituição pesquisada ou via e-mail jose.costa@cba.ifmt.edu.br. Prevendo possíveis resistências por parte dos entrevistados, foram entregues um Termo de Consentimento de Entrevista (Apêndice 01), no qual os concedentes autorizaram a utilização dos dados informados e o pesquisador se comprometeu a preservação da identidade dos participantes.

Além da disponibilidade em participar da pesquisa, outro critério utilizado foi a autorização prévia dos concedentes para a utilização de suas falas neste trabalho. As falas de todas as entrevistas foram gravadas. As perguntas das entrevistas semiestruturadas foram orientadas e inspiradas em trabalhos na área, são eles: Mainardes (2006a); Costa (2009); Silva (2010); Pereira (2011); Luz (2011); Vitorette (2014); e Batista (2011). Pretendeu-se, dessa maneira, construir um trabalho com linguagem forjada na agenda de pesquisa existente. As questões/roteiros das entrevistas, bem como os questionários correspondente a cada uma das questões/roteiros, podem ser analisadas no Apêndice 02.

⁹ Entende-se gestores superiores todos aqueles que ocupam cargo de Direção, atualmente existem 06 cargos de Direção possíveis na estrutura do IFMT – Campus Cuiabá; já os gestores intermediários são aqueles que ocupam cargo de Chefia, atualmente existem 09 Cargos de Chefias possíveis na estrutura do IFMT – Campus Cuiabá.

Para a exposição dos dados, o presente capítulo se divide em dois subtópicos: a análise quantitativa com base em estatística descritiva, e a análise qualitativa com base nas entrevistas em profundidade. No primeiro caso trata-se dos dados primários colhidos junto ao sistema da instituição de interesse (Q-Acadêmico), constando informações estatísticas da evasão nos cursos do PROEJA; já o segundo apresenta a análise qualitativa das entrevistas realizadas, no intuito de estabelecer uma ligação entre as entrevistas, a análise quantitativa e a teoria/metodologia adotada. Passemos ao estudo dos subitens citados anteriormente.

4.1 Dados sobre a evasão no IFMT – Campus Cuiabá

Neste subtópico serão expostos dados colhidos junto à instituição de interesse demonstrando: a evolução das matrículas nessa modalidade, a quantidade de concluinte, a evasão do PROEJA ao decorrer do tempo de existência do programa, faixa etária dos discentes, dentre outras informações.

Abaixo serão apresentados os dados referentes aos números de alunos matriculados nos períodos letivos, desde a primeira turma. Os dados mostram o desenvolvimento do Programa no Campus Cuiabá. Os números referem-se a todas as matrículas efetivadas. Pode-se constar que do período letivo 2009/1 até 2012/2 persistiu um aumento da oferta de vagas nos cursos PROEJAS no IFMT – Campus Cuiabá, contudo, a partir do período de 2013/1 observou-se uma queda nessa oferta de vagas, em especial no período letivo 2014/2.

Tabela 1 - Evolução do número de alunos matriculados por período letivo nos Cursos Técnicos PROEJA no IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva.

Período de Ingresso	Técnico em Edificações - Proeja	Técnico em Eletrotécnica - Proeja	Total	Média
	Qtd	Qtd		
2007/2	60	59	119	59,5
2008/1	60	44	104	52
2008/2	71	70	141	70,5
2009/1	119	92	211	105,5
2009/2	140	109	249	124,5
2010/1	144	108	252	126
2010/2	113	131	244	122
2011/1	136	131	267	133,5
2011/2	141	133	274	137
2012/1	151	142	293	146,5
2012/2	134	134	268	134
2013/1	73	112	185	92,5
2013/2	59	109	168	84
2014/1	43	88	131	65,5
2014/2	25	46	71	35,5

Fonte: Dados da pesquisa

A seguir a Figura 02 mostrando a evolução dos egressos do Campus e a queda a partir de 2013, foram representados os gráficos da média de todos os matriculados dos cursos.

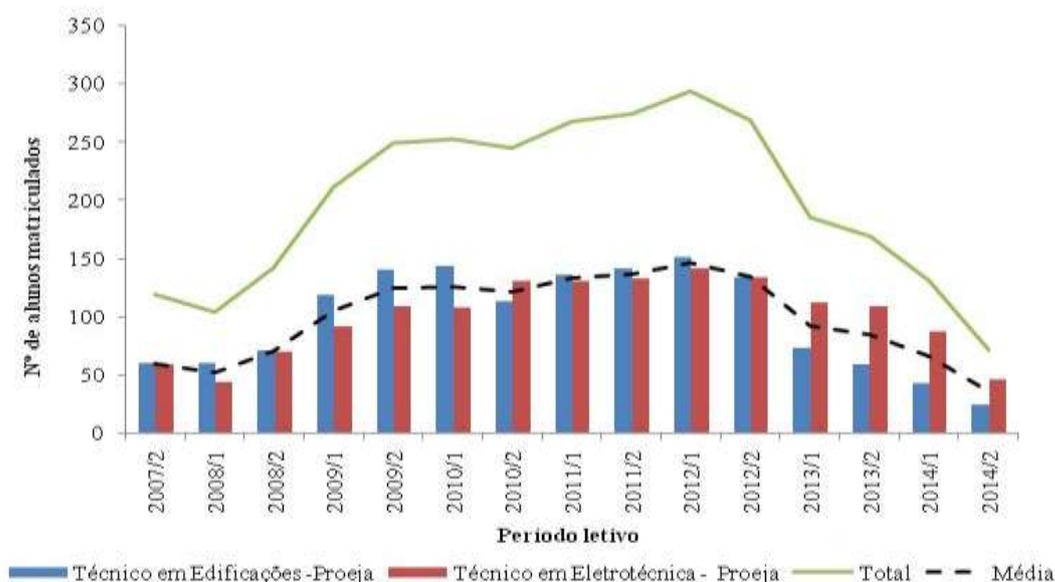


Figura 2 - Evolução do número de alunos matriculados por período letivo nos Cursos Técnicos PROEJA no IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva.

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 02, abaixo, serão apresentados os dados concernentes ao número de alunos matriculados por período letivo que concluíram ou evadiram dos cursos técnicos PROEJA e seus respectivos percentuais por período dos egressos. Aqui, observam-se dados alarmantes, a média da evasão nos dois cursos no período analisado é de 81% (oitenta e um por cento) para o curso técnico de Edificação e 73% (setenta e três por cento) para o curso técnico de Eletrotécnica, ambos na modalidade PROEJA.

Informa-se que as tabelas e figuras posteriores serão utilizadas para um estudo mais profundo dos dados colhidos. Aqui deve ser salientado o seguinte: na Tabela 01 ficou demonstrado o aumento da oferta de vagas no período de 2009/1 até 2012/2, e ao contrastar esse dado com os dados da Tabela 02 surge uma aparente linearidade entre o aumento da oferta e o aumento proporcional da evasão nos cursos PROEJA no IFMT – Campus Cuiabá, na medida em que nesse período constata-se um aumento da percentagem dos alunos que evadiram, especialmente no curso de Edificações. Podendo, talvez, indicar que a instituição estava ofertando vagas superiores à demanda da região, além disso, quando a oferta diminuiu, no período de 2013 em diante, a evasão tendeu também a diminuir proporcionalmente. Apesar dessa aparente relação, é necessária uma pesquisa mais apurada para confirmar correspondência indicada.

Tabela 2 - Número de alunos matriculados por período letivo que concluíram ou evadiram dos Cursos Técnico em Edificações - PROEJA e Técnico em Eletrotécnica, tomando como referência a turma de ingresso.

Período de Ingresso	Alunos Matriculados		Alunos que Concluíram				Alunos que Evadiram			
	Edificações PROEJA	Eletrotécnica PROEJA	Edificações PROEJA		Eletrotécnica PROEJA		Edificações PROEJA		Eletrotécnica PROEJA	
	Qtd	Qtd	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
2007/2	60	59	19	32%	22	37%	41	68%	37	63%
2008/1	0	0	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
2008/2	34	30	9	26%	8	27%	25	74%	22	73%
2009/1	50	29	12	24%	6	21%	38	76%	23	79%
2009/2	30	30	5	17%	10	33%	25	83%	20	67%
2010/1	29	24	1	3%	8	33%	28	97%	16	67%
2010/2	26	31	4	15%	4	13%	22	85%	27	87%
2011/1	31	31	7	23%	5	16%	24	77%	26	84%
2011/2	31	22	1	3%	7	32%	30	97%	15	68%
2012/1	30	27	3	10%	7	26%	25	83%	20	74%
2012/2	25	28	4	16%	4	14%	21	84%	24	86%
2013/1	-	29	-	-	7	24%	-	-	22	76%
2013/2	-	19	-	-	8	42%	-	-	11	58%
Total	346	359	65	-	96	-	279	-	263	-
Média	-	-	-	19%	-	27%	-	81%	-	73%

Fonte: Dados da pesquisa

A seguir observar-se-á dados sobre cada curso, analisados de forma isolada. Primeiramente, será avaliado o curso técnico de Edificações na modalidade PROEJA. Na Figura 03 é demonstrado o número absoluto dos discentes que são matriculados em cada período letivo no citado curso, com as respectivas quantidades de alunos concluintes e evadidos. Conforme se constata, a quantidade de evadidos supera, em todos os períodos, a quantidade de discentes que concluíram. Além de superar, a barra que representa a quantidade de evasão é tão alta que quase se iguala a barra que representa a quantidade absoluta de matriculados por ano letivo.

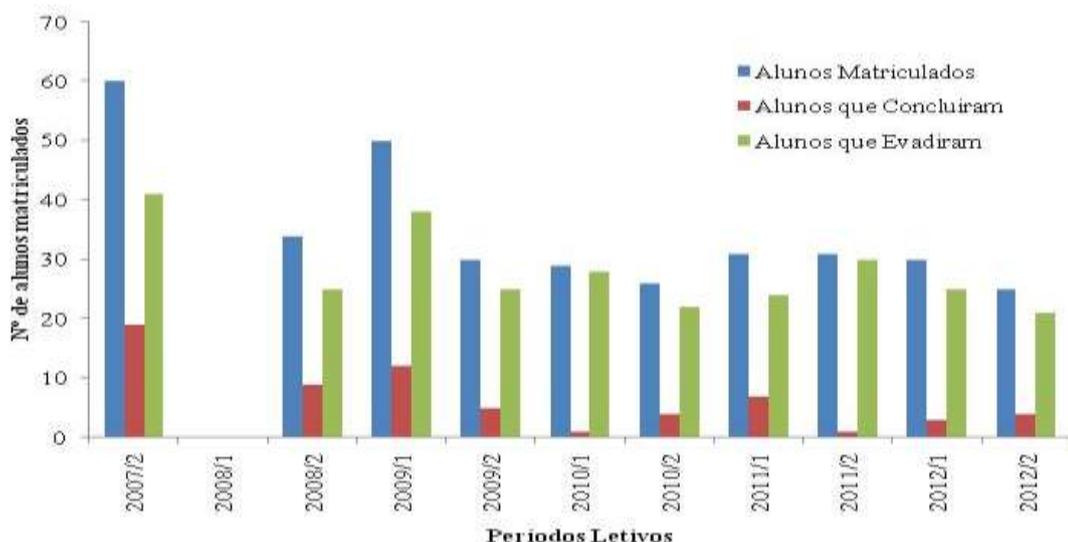


Figura 3 - Número de alunos matriculados por período letivo que concluíram ou evadiram do Curso Técnico em Edificações-PROEJA, tomando como referência a turma de ingresso.

Fonte: Dados da pesquisa

Já a Figura 04 apresenta dados concernente à percentagem de concluintes e evadidos no curso analisado. Nesse aspecto observa-se a média alarmante de 81% (oitenta e um por cento) de evadidos no curso. Ademais, no período letivo de 2010/1 persiste o pico máximo de evasão, perfazendo-se em 97% (noventa e sete por cento) de discentes evadidos no curso, maior percentual em todos os cursos e em todos os períodos analisados.

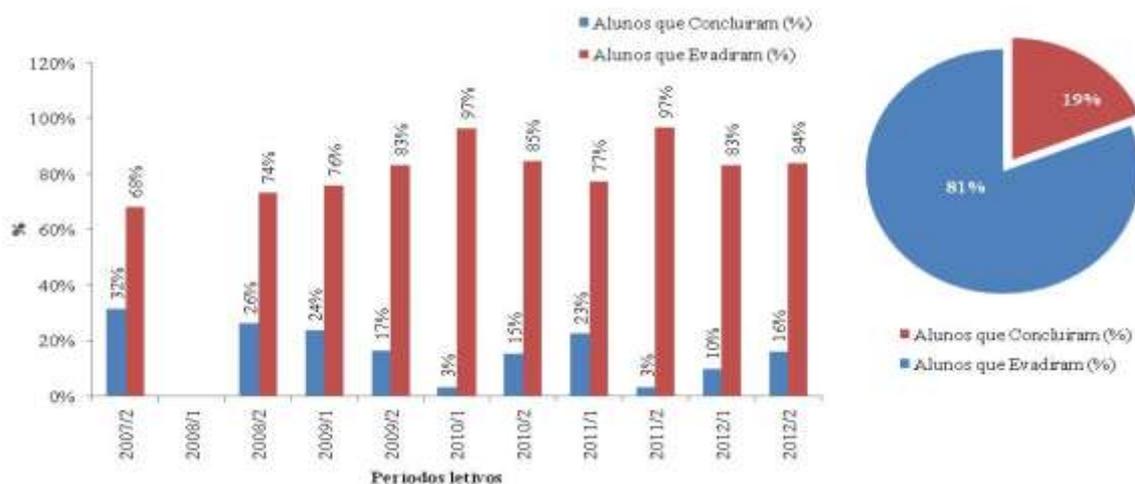


Figura 4 - Percentual de alunos por período letivo que concluíram ou evadiram do Curso Técnico em Edificações-PROEJA, tomando como referência a turma de ingresso.

Fonte: Dados da pesquisa

Nas Figuras 05 e 06 constam dados sobre o curso técnico em Eletrotécnica na modalidade PROEJA. Na Figura 05 expõe-se o número absoluto de discentes que

matricularam, concluíram e evadiram o curso citado anteriormente. Mais uma vez um grande número de alunos que não concluíram o curso.

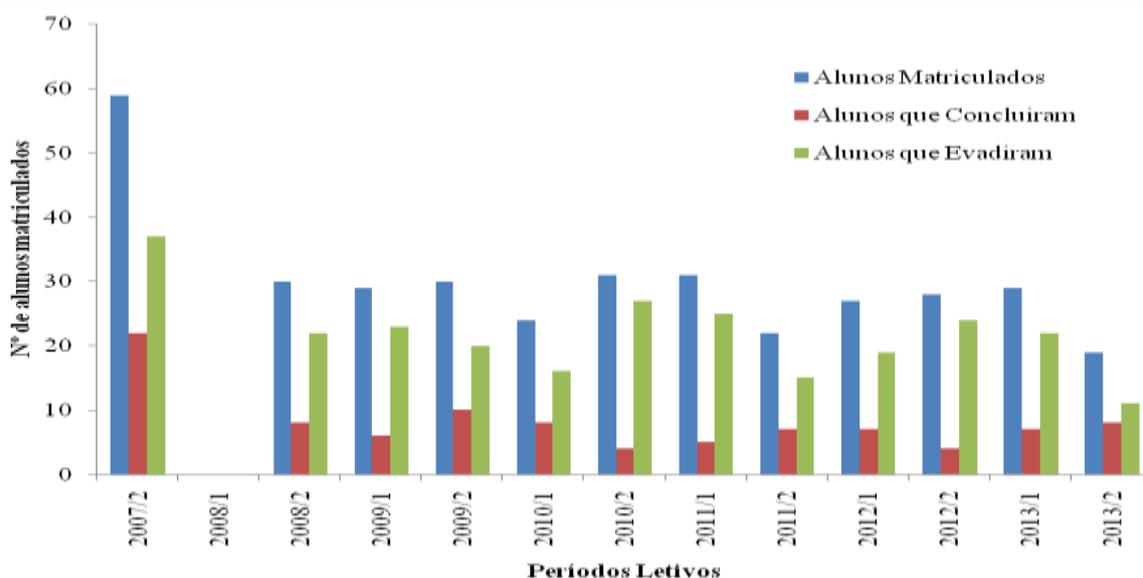


Figura 5 - Número de alunos matriculados por período letivo que concluíram ou evadiram do Curso Técnico em Eletrotécnica - PROEJA, tomando como referência a turma de ingresso.
Fonte: Dados da pesquisa

Na Figura 06 constam os dados percentuais relativos à conclusão e à evasão do curso analisado. A média da evasão é de 73% (setenta e três por cento) e o pico máximo é de 87% (oitenta e sete por cento) no período letivo 2010/2.

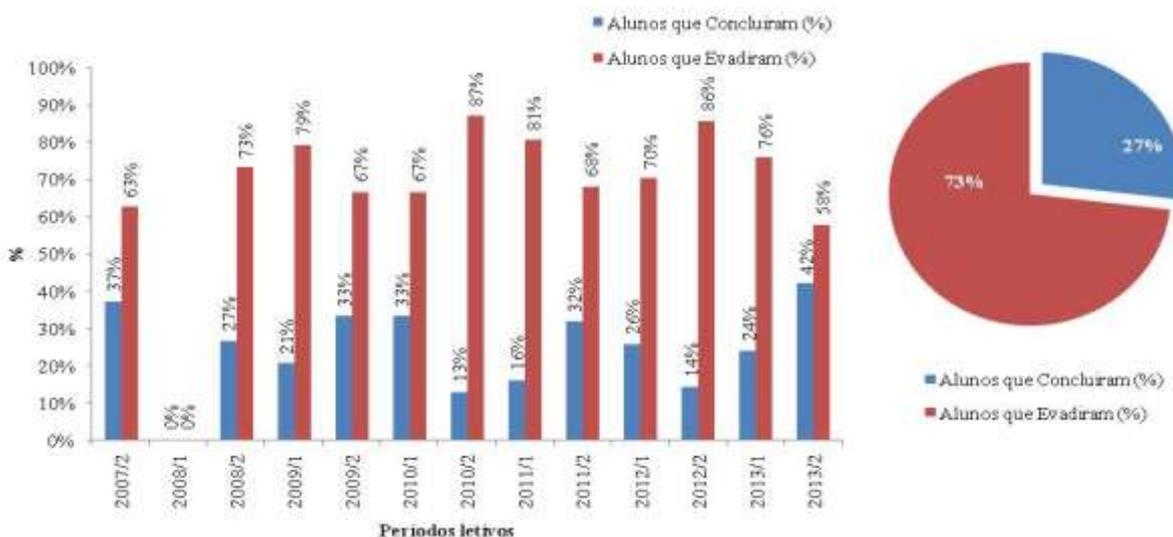


Figura 6 - Percentual de alunos por período letivo que concluíram ou evadiram do Curso Técnico em Eletrotécnica-PROEJA, tomando como referência a turma de ingresso.
Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 03 e as Figuras 07 e 08, a seguir, tratarão do número total de alunos, matriculado, concluintes e evadidos dos cursos PROEJA oferecidos pelo IFMT – Campus Cuiabá¹⁰. Na Tabela 03, abaixo, são apresentados as quantidades de discentes e suas respectivas percentagens referente à matrícula, à conclusão e à evasão nos cursos do PROEJA na instituição de interesse por período letivo.

Os dados revelam que o período entre 2010/1 a 2011/2 possui as maiores quantidades percentuais de evasão, no entanto, já a partir do período de 2009/1 se percebe um aumento dessa taxa.

Tabela 3 - Número total de alunos matriculados por período letivo que concluíram ou evadiram dos Cursos Técnicos PROEJA IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, tomando como referência a turma de ingresso.

Período de Ingresso	PROEJA – IFMT				
	Alunos Matriculados	Alunos que Concluíram		Alunos que Evadiram	
	Qtd	Qtd	%	Qtd	%
2007/2	119	41	34%	78	66%
2008/1	0	0	0%	0	0%
2008/2	64	17	27%	47	73%
2009/1	79	18	23%	61	77%
2009/2	60	15	25%	45	75%
2010/1	53	9	17%	44	83%
2010/2	57	8	14%	49	86%
2011/1	62	12	19%	50	81%
2011/2	53	8	15%	45	85%
2012/1	57	10	18%	45	79%
2012/2	53	8	15%	45	85%
2013/1	29	7	24%	22	76%
2013/2	19	8	42%	11	58%
Total	705	161		542	
Média			23%		77%

Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 07 expõe os números absolutos de discentes que matricularam, concluíram e evadiram dos cursos na modalidade PROEJA no IFMT – Campus Cuiabá.

¹⁰ Com ressalva para o curso técnico em Refrigeração e Ar Condicionado na modalidade PROEJA, que não foi possível conseguir dados.

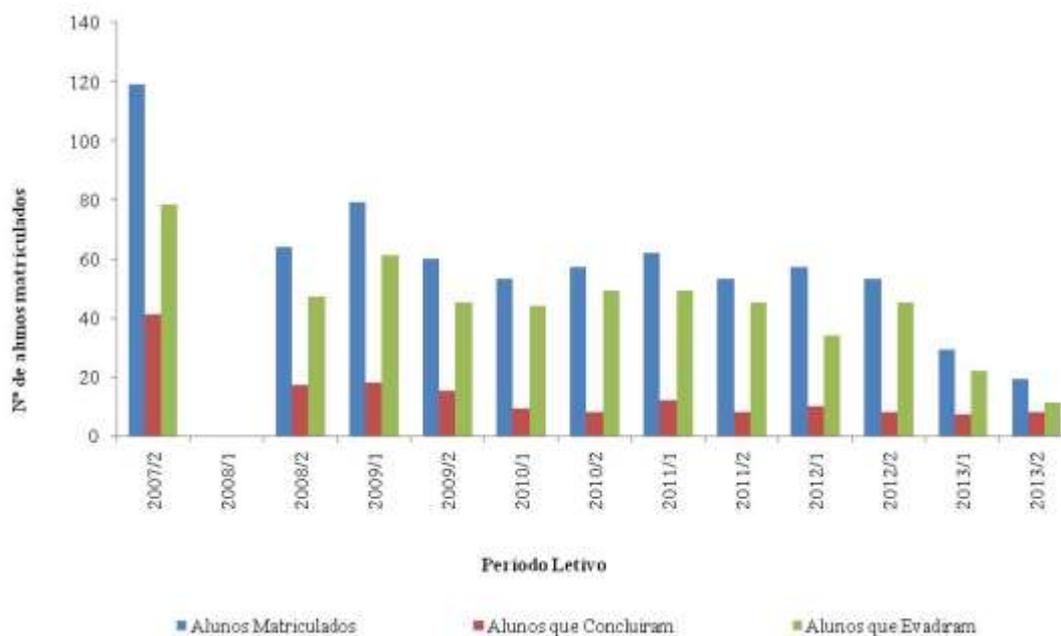


Figura 7 - Número total de alunos matriculados por período letivo que concluíram ou evadiram dos Cursos Técnicos PROEJA IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, tomando como referência a turma de ingresso.

Fonte: Dados da pesquisa

Na Figura 08 é possível observar gráfico abordando a percentagem de discentes que concluíram, no caso 23% (vinte e três por cento) do total, e o dos discentes que evadiram, no caso 77% (setenta e sete por cento) do total, dos cursos na modalidade PROEJA no IFMT – Campus Cuiabá.

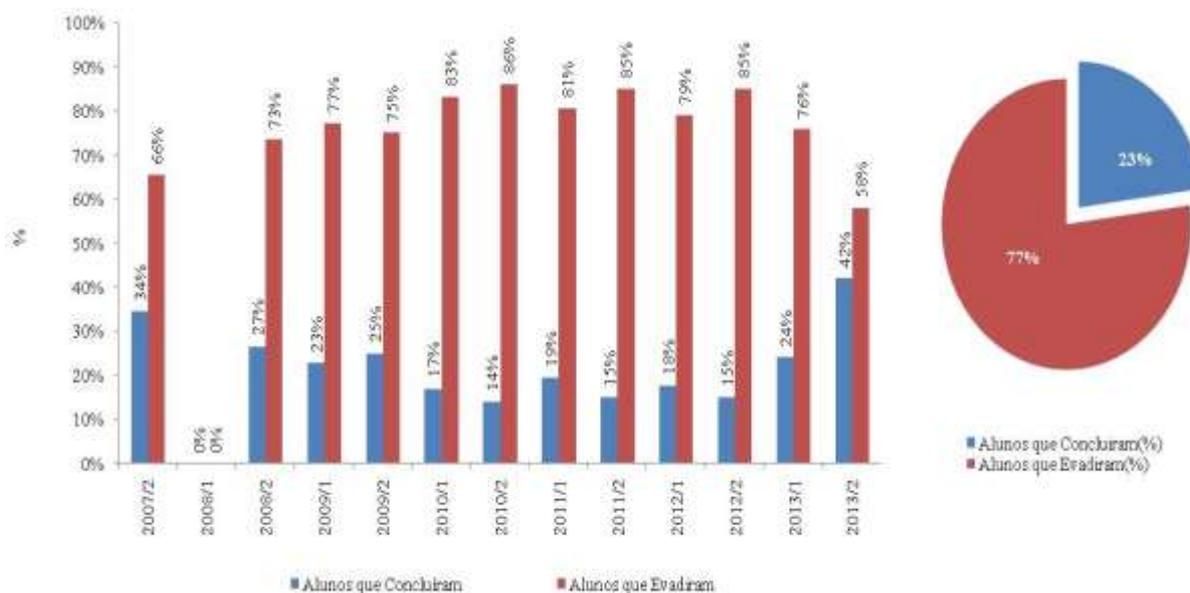


Figura 8 - Percentual de alunos por período letivo que concluíram ou evadiram dos Cursos Técnicos PROEJA IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, tomando como referência a turma de ingresso.

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 03, Figuras 07 e Figura 08 retrataram um alto índice de evasão no PROEJA do IFMT – Campus Cuiabá, apresentando números muito similares ao índice apresentado por Debiasio (2010) em sua pesquisa, que tratava acerca da permanência e a evasão dos jovens e adultos em seu percurso no PROEJA, em escolas públicas de Curitiba – PR. Nesse caso, a pesquisadora encontrou uma evasão de 80% (oitenta por cento), já no caso em tela, a evasão foi na monta de 77% (setenta e sete por cento), portanto, valores muito próximos.

Na Tabela 04 e na Figura 09 são apresentados os números de alunos matriculados nos cursos PROEJA na instituição de interesse, qualificados por sexo, portanto apresenta duas categorias: masculino e feminino.

Tabela 4 - Número de alunos matriculados por período letivo dos Cursos Técnicos do PROEJA no IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, tomando como referência a turma de ingresso e quantificando por sexo.

Período de Ingresso	Alunos Matriculados	Feminino	Masculino
2007/2	119	33	86
2008/1	0	0	0
2008/2	64	21	43
2009/1	79	18	61
2009/2	60	10	50
2010/1	53	15	38
2010/2	57	18	39
2011/1	62	19	43
2011/2	53	13	40
2012/1	57	10	47
2012/2	53	7	46
2013/1	29	2	27
2013/2	19	3	16
Total	705	169	536

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que persiste um número muito maior de discentes do sexo masculino em todos os períodos letivos analisados, essa distorção aumenta nos três últimos anos. A situação descrita acima pode indicar que os cursos ofertados são de interesse prioritário do sexo masculino, lembrando que as áreas dos cursos ofertados são construção civil e eletrotécnica, ou, pode também indicar que persiste algum mecanismo de desigualdade sendo criada ou reproduzida no acesso dos discentes. De qualquer modo, a confirmação de qualquer uma dessas hipóteses carece de pesquisas mais profundas.

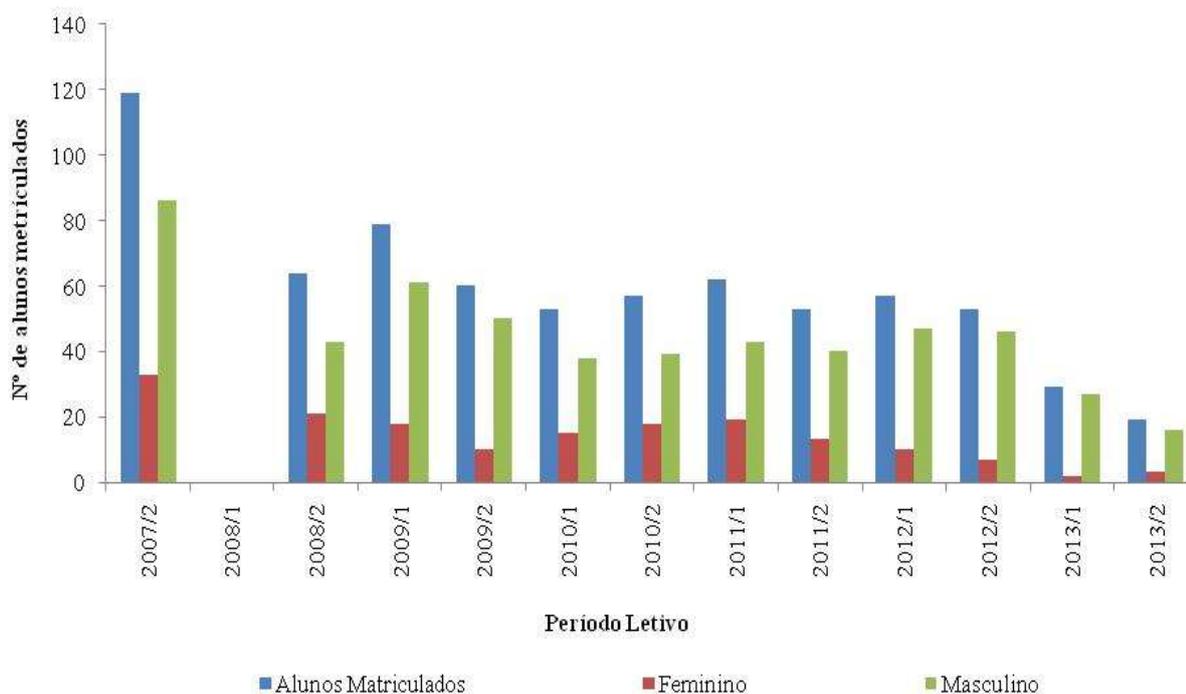


Figura 9 - Número de alunos por período letivo dos Cursos Técnicos no PROEJA, tomando como referência a turma de ingresso e quantificando por sexo.

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme já exposto, a quantidade de mulheres matriculadas é muito pequena, a partir disso insta averiguar qual a percentagem de evasão desse grupo. A Tabela 05 e a Figura 10 contribuirão nessa análise.

A Tabela 05 demonstra a quantidade total de discentes do sexo feminino matriculados, que concluíram e evadiram dos cursos analisados. A entrada do gênero feminino é pequena nos cursos e a evasão muito grande, chegando ao pico de 94% (noventa e quatro por cento) no período letivo de 2010/2.

Do total de 705 discentes matriculados em cursos na modalidade PROEJA, somente 169 são do sexo feminino. Desse total somente 24 mulheres concluíram o curso que foram matriculadas, perfazendo-se em 14% (quatorze por cento) do total de discentes.

Tabela 5 - Quantificação de mulheres que ingressaram e que concluíram ou evadiram dos Cursos Técnicos do PROEJA no IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, tomando como referência a turma de ingresso.

Período de Ingresso	Alunos Matriculados	Mulheres				
		Total	Concluíram	Evadiram		
2007/2	119	33	9	27%	24	73%
2008/1	0	0	0	0%	0	0%
2008/2	64	21	3	14%	18	86%
2009/1	79	18	2	11%	16	89%
2009/2	60	10	1	10%	9	90%
2010/1	53	15	1	7%	14	93%
2010/2	57	18	1	6%	17	94%
2011/1	62	19	3	16%	16	84%
2011/2	53	13	1	8%	12	92%
2012/1	57	10	1	10%	9	90%
2012/2	53	7	2	29%	5	71%
2013/1	29	2	0	0%	2	100%
2013/2	19	3	0	0%	3	100%
Total	705	169	24	14%	145	86%

Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 10 demonstra de forma mais clara a percentagem de evasão dos discentes do sexo feminino nos curso do PROEJA durante o período de sua existência. Em todos os períodos analisados a taxa de evasão feminina é altíssima, maior que a masculina, conforme se verá adiante, lembrando que o acesso desse grupo também é deficitário, constata-se a existência de desigualdades tanto no acesso quanto na permanência desse discente nos cursos do PROEJA analisados, inclusive em relação ao acesso e evasão masculina no curso.

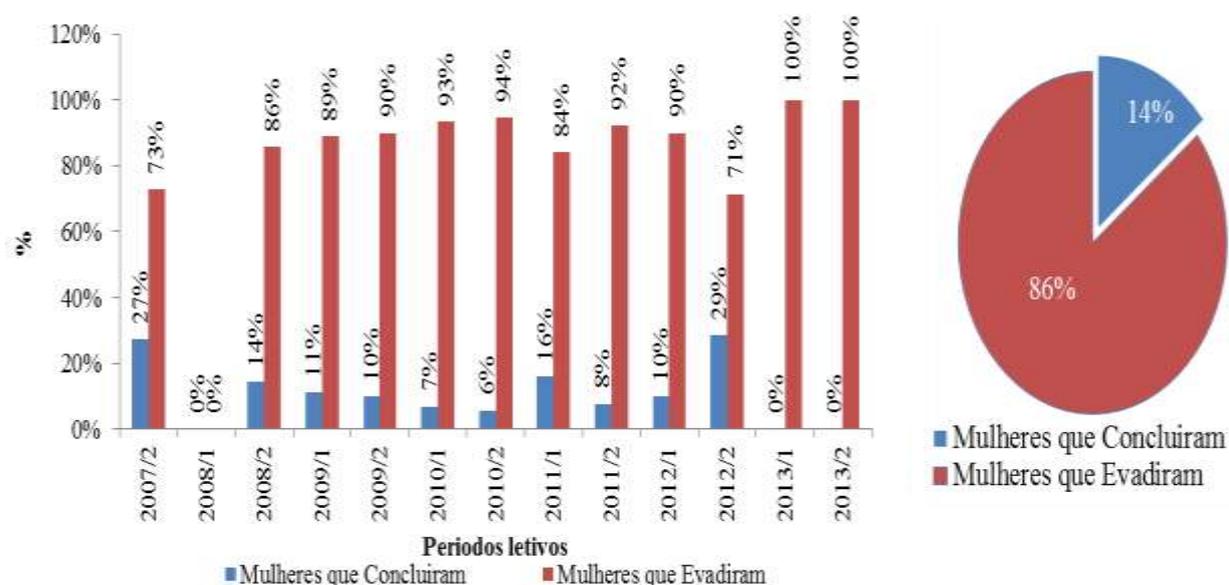


Figura 10 - Percentual das Mulheres que concluíram ou evadiram dos Cursos Técnicos do PROEJA no IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, tomando como referência a turma de ingresso.

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 06 e a Figura 11 tratarão da matrícula, conclusão e evasão dos discentes do sexo masculino no PROEJA no IFMT – Campus Cuiabá. A Tabela 06 expõe que dos 705 discentes que se matricularam nos cursos PROEJA 536 são do sexo masculino. Também nesse segmento, percebe-se, uma alta taxa de evasão, com pico de 87% (oitenta e sete por cento) no período letivo 2012/2.

Outro ponto a ser reafirmado e revisitado se perfaz no fato de que persiste uma maior taxa de evasão das mulheres, contrastando a Tabela 05 e 06 observa-se uma porcentagem de 75% (setenta e cinco por cento) de evasão masculina em detrimento à 86% (oitenta e seis por cento) de evasão feminina. Essa diferença da evasão entre homens e mulheres pode indicar, além do que já foi ventilado, que as mulheres sofrem maior resistência para a continuidade dos estudos, possivelmente por motivos familiares, emprego, não aderência ao curso, dentre outros; carecendo, no entanto, de aprofundamento de pesquisa.

Tabela 6 - Quantificação de homens que ingressaram e que concluíram ou evadiram dos Cursos Técnicos do PROEJA no IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, tomando como referência a turma de ingresso.

Período de Ingresso	Alunos Matriculados	Homens				
		Total	Concluíram		Evadiram	
2007/2	119	86	32	37%	54	63%
2008/1	0	0	0	0%	0	0%
2008/2	64	43	14	33%	29	67%
2009/1	79	61	14	23%	47	77%
2009/2	60	50	14	28%	36	72%
2010/1	53	38	8	21%	30	79%
2010/2	57	39	7	18%	32	82%
2011/1	62	43	8	19%	34	79%
2011/2	53	40	7	18%	33	83%
2012/1	57	47	9	19%	37	79%
2012/2	53	46	6	13%	40	87%
2013/1	29	27	7	26%	20	74%
2013/2	19	16	8	50%	8	50%
Total	705	536	134	25%	400	75%

Fonte: Dados da pesquisa

Abaixo, na Figura 11, seguem as informações acerca da evasão dos discentes do sexo masculino nos cursos oferecidos na modalidade PROEJA no IFMT – Campus Cuiabá. Além de todo o exposto, destaca-se que no período letivo 2013/2 persistiu uma

igualdade entre a taxa de conclusão e evasão, o melhor resultado de todo o programa no Campus Cuiabá.

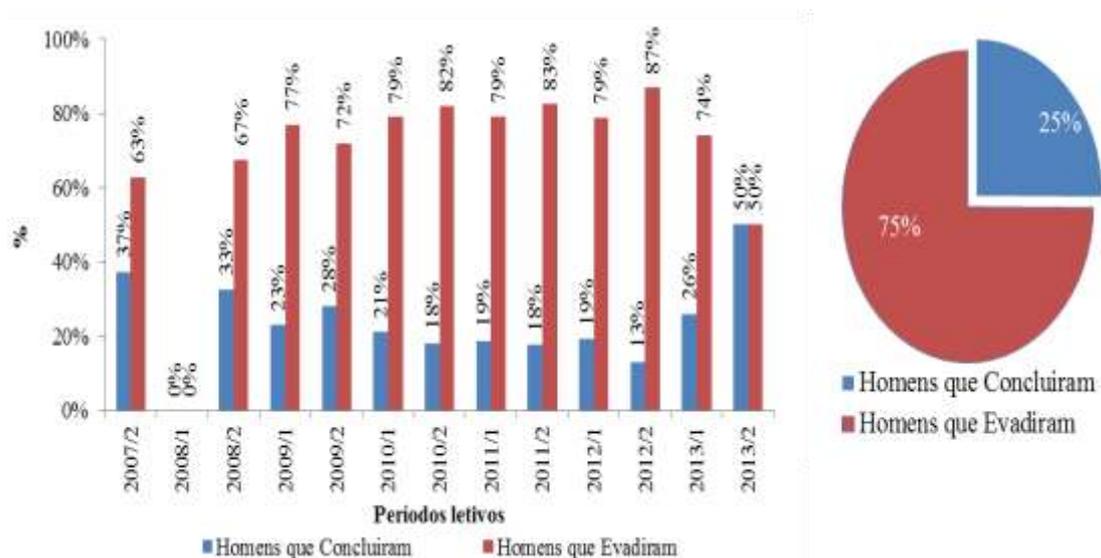


Figura 11 - Percentual de homens que ingressaram e que concluíram ou evadiram dos Cursos Técnicos do PROEJA no IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, tomando como referência a turma de ingresso.

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 07 fixa o percentual dos discentes matriculados nos cursos na modalidade do PROEJA por faixa etária na instituição de interesse. As faixas foram divididas em 06 categorias, são elas: <21; 21 a 25; 26 a 30; 31 a 35; 36 a 40; e >40.

A categoria “<21” foi proposta, tendo em vista que os discentes do PROEJA possuem, pelo próprio perfil do programa, em sua grande maioria, idade superior a 21 anos, logo, esse foi o marco adotado para delimitar as idades que são inferiores a ela, aglutinando-as em uma só categoria. Já a outra ponta, “>40” foi adotado considerando que é percebida uma normalidade na quantidade de pessoas que acessam o curso e possuem mais de 40 anos.

As maiores taxas de fixação de discente, tanto no curso de edificação quanto no curso de eletrotécnica, são observadas nas faixas etárias de 21 a 25 e 26 a 30, podendo indicar que os discentes do PROEJA, nessa idade, possuem maior interesse ou incentivos em ingressar nos cursos do PROEJA.

Tabela 7 - Percentual de discente por faixa etária de alunos dos Cursos Técnicos PROEJA IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva.

Idade	Técnico em Edificações -Proeja (%)	Técnico em Eletrotécnica -Proeja (%)	Proeja - IFMT (%)
<21	14%	7%	10%
21 a 25	29%	27%	28%
26 a 30	25%	29%	28%
31 a 35	12%	16%	14%
36 a 40	9%	10%	10%
>40	10%	9%	10%

Fonte: Dados da pesquisa

Na Figura 12 pode-se observar a divisão do percentual por faixa etária dos discentes dos cursos do PROEJA no IFMT – Campus Cuiabá.

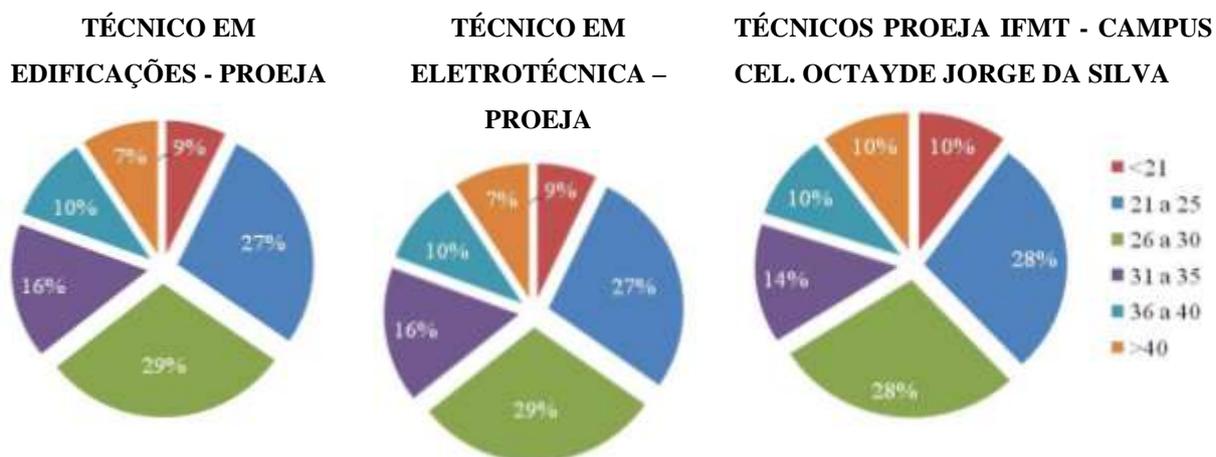


Figura 12 - Percentual por faixa etária de alunos dos Cursos Técnicos PROEJA IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva.

Fonte: Dados da pesquisa

Por fim, será exposto o percentual de evadidos por semestre nos cursos do PROEJA no IFMT – Campus Cuiabá. A Tabela 08 demonstra que a maior percentagem de evasão ocorre nos três primeiros semestres, representando um acumulado de 56% (cinquenta e seis por cento). Já, depois do 8º semestre persiste uma normalidade no aumento das percentagens de evasão, muito provavelmente tal fato se ligue a proximidade da conclusão do curso, que cria incentivos para sua conclusão.

Tabela 8 - Percentual de evadidos nos semestres dos Cursos Técnicos PROEJA IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva.

Semestre	Técnico em Edificações -Proeja		Técnico em Eletrotécnica - Proeja		PROEJA - IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva (Média)		
	Qtd	(%)	Qtd	(%)	Total	Média (%)	Acumulada(%)
1º Sem.	101	28%	102	29%	203	28%	-
2º Sem.	76	21%	55	16%	131	19%	47%
3º Sem.	23	6%	37	11%	60	9%	56%
4º Sem.	28	8%	23	7%	51	7%	63%
5º Sem.	20	6%	13	4%	33	5%	68%
6º Sem.	14	4%	13	4%	27	4%	72%
7º Sem.	6	2%	10	3%	16	2%	74%
8º Sem.	7	2%	4	1%	11	1%	75%
9º Sem.	1	0%	5	1%	6	1%	76%
10º Sem.	2	1%	1	0%	3	1%	77%
11º Sem.	1	0%	0	0%	1	0%	77%
Nº Total de alunos evadidos	279	-	263	-	542	-	-
Nº Total de alunos matriculados	359	-	346	-	705	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se constatar, na Figura 13, pela evolução descendente aguda do gráfico, que a evasão ocorre preponderantemente até o 3º Semestre, daí o pequeno número de alunos que consegue concluir seus cursos, nos mostrando a deficiência e o resultado insatisfatório dessa política pública.

Ademais, os dados indicam que durante essa fase inicial existe um ou mais componentes que estão atuando na exclusão desse aluno da escola. Essa constatação pode se revelar como o achado mais frutífero da pesquisa, pois é uma constatação que implica diretamente na avaliação da política pública, bem como pode contribuir para que futuras pesquisas indiquem quais são esses gargalos e qual a melhor forma de saná-los.

Outra observação interessante se perfaz no fato de que persiste quase uma intercalação das quantidades de evasão entre os cursos de Edificações e Eletrotécnica nos semestres letivos. No primeiro, terceiro, sétimo e nono semestres o curso de

Eletrotécnica possui visivelmente a maior taxa de evasão; já no segundo, quarto, quinto, oitavo semestres o curso de Edificação possui visivelmente a maior taxa de evasão. No sexto e décimo semestre percebe-se quase que uma igualdade entre as taxas de evasão.

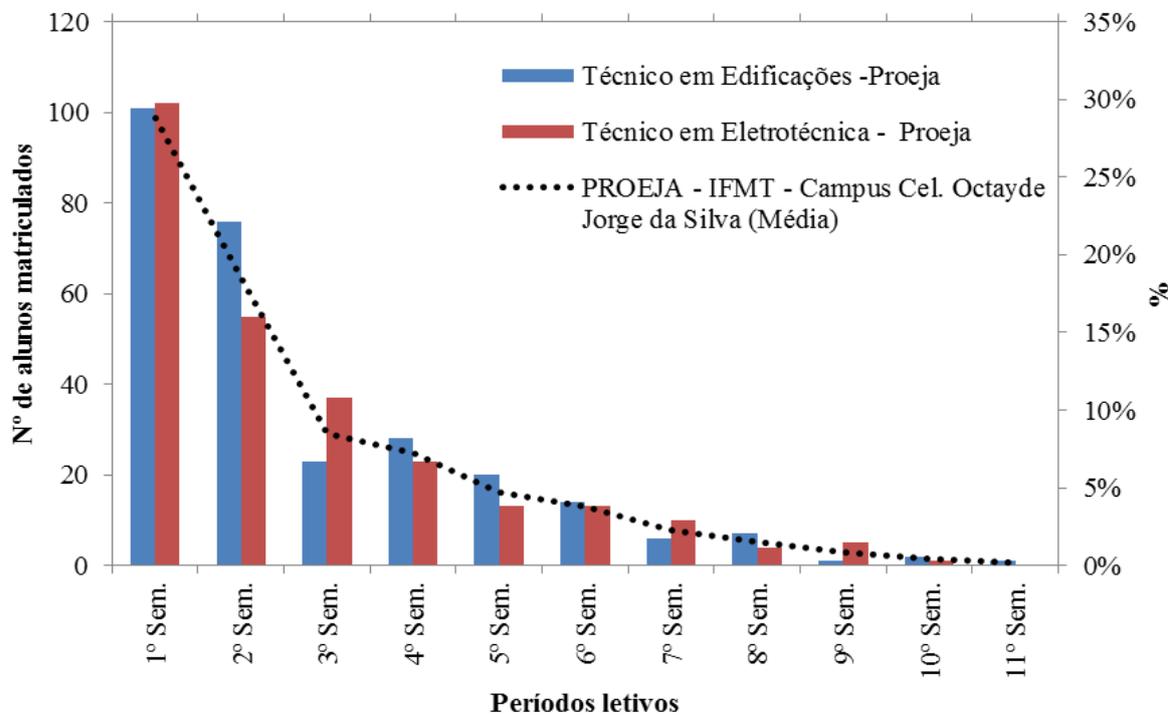


Figura 13 - Evolução da evasão nos semestres dos Cursos Técnicos PROEJA IFMT - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva.

Fonte: Dados da pesquisa

Do exposto, foi possível analisar a evasão utilizando como foco várias perspectivas diferentes, resultando em constatações importantes e sugestões para a agenda futura de pesquisa. Os dados possibilitam, ainda, delinear o perfil do aluno que ingressa e evade dos cursos do PROEJA. O ingresso e permanência ocorre em maior proporção no grupo de cidadão de até 30 (trinta) anos, majoritariamente do sexo masculino, caracterizando, portanto, um discente na primeira etapa da idade produtiva, que está pretendendo estabelecer ou consolidando um núcleo familiar. Quanto a evasão, ocorre principalmente nos três primeiros semestres letivos, afetando criticamente tanto os discentes do sexo masculino quanto do sexo feminino, contudo, com maior preponderância nesse último grupo; assim, persiste dificuldades do discente em se adaptar ao curso nas suas séries iniciais, por motivos intraescolar e extraescolar, conforme se verá adiante. Por fim, afirma-se que a presente definição do perfil do discente que acessa e evade dos cursos PROEJA contribuirá para entender melhor os motivos que levam a esse indivíduo abandonar novamente a escola.

4.2 Dados e análise das entrevistas semiestruturadas

Ao longo do trabalho buscaram-se demarcar os referenciais teóricos e metodológicos que serviriam para explicar o problema da pesquisa, testando a hipótese de que a avaliação da implementação do PROEJA no IFMT – Campus Cuiabá apontam para uma alta taxa evasão ligados a fatores próprios do contexto da prática.

Nessa perspectiva, a teoria e a metodologia foram expostas de forma a demonstrar como o problema analisado possui certa saliência no contexto das políticas públicas de educação e a necessidade de aprofundamentos de estudos no que se refere à sua avaliação da implementação.

Considerando a proposta para realizar a avaliação política da política, conforme Figueiredo e Figueiredo (1986 *apud* SILVA, 2001), o tratamento dos dados ocorrerá com a devida emissão de julgamento em relação ao programa analisado, atribuindo valor aos achados, especialmente aos resultados observados da evasão.

Nesse contexto, o presente subtópico apresentará o segundo conjunto de dados, que são qualitativos, no caso, produzidos mediante entrevistas semiestruturadas. No início do capítulo já foram expostas as etapas para realizar e garantir a colheita de dados satisfatória, contudo, antes de adentrar na análise das entrevistas, se faz necessário revelar a dificuldade que esse momento da pesquisa se mostrou.

Percebeu-se uma grande resistência por parte da comunidade em contribuir com a pesquisa, foram realizados contatos com vários indivíduos que em um primeiro momento se colocavam a disposição, contudo, se afastavam à medida que tomavam conhecimento que se tratava de perguntas sobre o PROEJA.

Aqui, alguns fatores podem ter contribuído para esse afastamento, num primeiro plano, pode persistir um sentimento da comunidade que o programa não atende a contento à sociedade, logo, ninguém quer se comprometer expressando esse descontentamento; em um segundo plano, o presente ano se revela como ano eleitoral na instituição, nesse diapasão, esse fator pode ter influenciado na resistência em realizar entrevistas sobre o assunto, na perspectiva que poderia ser interpretado como crítica ou elogio à gestão atual ou passada da instituição. Lembrando que essas são apenas suposições, não se buscou aprofundar ou comprovar se essas impressões conferem ou não com a realidade. Apesar de toda essa dificuldade, foram realizadas as entrevistas e o resultado da mesma está descrito abaixo.

Realizaram-se entrevistas com três categorias de atores envolvidos com o

PROEJA, em cada bloco foram entrevistados três indivíduos. A exposição dos achados será realizada na seguinte sequência: gestores, professores e alunos. Conforme se realiza as análises das categorias, se buscará relacioná-la com a problematização, a teoria e os dados quantitativos expostos anteriormente, bem como inter-relacionando as categorias entre si. Ademais, serão transcritos somente os fragmentos que o pesquisador entendeu mais importante para a pesquisa, de forma a otimizar e condensar o estudo.

As perguntas realizadas aos entrevistados foram organizadas de forma a evoluir gradativamente para o objeto principal da pesquisa, nesse ínterim, foram propostos sete blocos de perguntas principais e mais dois blocos reservas, totalizando em nove blocos de perguntas. Chamou-se de bloco de perguntas os questionamentos que tratam de um tema comum, logo, cada bloco contém de um a cinco questionamentos.

- PERCEPÇÃO DOS GESTORES:

Conforme já salientado, será tratada inicialmente a entrevista referente à categoria dos gestores. Para esse conjunto, o primeiro bloco de perguntas busca iniciar suavemente a dinâmica da colheita de dados, que seria a apresentação do entrevistado com a narração de seu vínculo e sua experiência com a implementação do PROEJA.

Neste momento constatou-se a participação de gestores que possuem experiência com o PROEJA em diferentes estágios, que vão do início do programa, no ano de 2007, até a sua execução em 2015. Esses gestores também figuram em diferentes níveis de representação de poder da instituição, que vão desde gestores superiores aos gestores intermediários. Resultado, em certa medida, em um panorama mais amplo e atemporal do problema investigado.

Já nesse momento da pesquisa, pensada para ser apenas o primeiro contato com o entrevistado, o Gestor 03 defendeu a importância do programa, bem como apontou algumas dificuldades, vejamos:

[...] como trabalhei com o PROEJA no curso [...], sei da importância que é o PROEJA para a sociedade e sei também das dificuldades que encontramos em sala de aula com esses alunos, tendo em vista o baixo nível de escolaridade e principalmente pelo tempo em que estive fora de sala de aula é preciso que se faça um nivelamento quando do seu ingresso na Instituição, inclusive já tem uma comissão na Reitoria do IFMT, trabalhando as questões de currículo, clientela, evasão e outros [...]. (Gestor 03, entrevista semiestruturada)

Os demais gestores se limitaram a responder as questões não acrescentando nada além do perguntado. Não serão expostas as respostas dos questionamentos realizados, pois podem revelar a identidade do entrevistado. O segundo bloco de perguntas tratou da implementação do PROEJA no IFMT – Campus Cuiabá, bem como interroga como a Instituição se preparou para esse programa.

Dessa forma, para os gestores, a implementação do PROEJA na instituição aconteceu sob determinação do MEC com a promessa de recebimento de recursos financeiros para adaptações físicas. O Gestor 01 retoma que “foi oferecido uma Especialização para preparação de professores e pedagogos como apoio ao programa. Não em sua totalidade”. O que se rememora é que esses participantes foram apresentados aos documentos oficiais do PROEJA, porém, o Gestor 01 frisa “no entanto, esse grupo não atuou na multiplicação dos conhecimentos”, acarretando que muitos professores – que ministraram aulas no início do programa ou em tempos depois – não tiveram acesso a informações imprescindíveis a aplicação e execução deste.

O Gestor 02 relembra que – desde o princípio e, talvez, por essa deficiência na formação – “verificou-se o preconceito por parte do corpo docente quanto ao nível dos estudantes matriculados na nova modalidade, pois nunca souberam extrair daqueles estudantes as suas experiências, vivências dos mesmos nos cursos escolhidos”. O Gestor 03, por sua vez, fez um relato mais crítico da implementação do programa, conforme segue:

A implantação do Proeja foi de cima para baixo, sem ter ouvido as bases, ou seja, as instituições que estão na ponta, onde seria ofertado, por isso não se preparou e muito menos se preocupou com a sua implantação, tendo em vista que essas ações são impostas pelo MEC. [...] Não houve capacitações e nem a comunidade conhece a legislação pertinente ao Proeja, prova é que os cursos ofertados obedeceram aos currículos existentes dos cursos regulares já ofertados pela Instituição. [...] O Proeja sempre foi visto como patinho feio da Instituição [...] como é lei teremos que ofertar. [...] Quanto as contradições e conflitos isso houve e sempre vai haver enquanto o Governo Federal tratar esse tipo de política, como política de governo e não política de Estado [...]. (Gestor 03, entrevista semiestruturada)

Algumas considerações importantes surgem desse segundo bloco de perguntas: primeiramente, apesar de algumas iniciativas para preparar a comunidade que executará a política pública na ponta, não persistiu uma integração sistêmica adequada. Portanto, os dados apontam que a implantação do PROEJA, de forma geral, desenvolveu-se de cima para baixo, semelhante à visão *top-down* de implementação de política pública

descrita por Pressman e Wildavsky (1984). Nessa perspectiva, estendem-se as críticas tecidas pela literatura aos *top-downers*¹¹ a ora situação analisada, pois essa centralidade à formulação pelo Governo Federal ignorou os aspectos políticos da implementação pelos executores da política.

Ressalta-se a indicação do Gestor 03 que os cursos ofertados obedeceram ao currículo existente dos cursos regulares já ofertados na instituição, demonstrando certa deficiência institucional em consolidar projetos pedagógicos exclusivos para o público alvo do programa, procedimento que deveria ser realizado, transparecendo, portanto, que a adaptação desejada ficou a cargo do docente, que aparentemente também não recebeu capacitação.

Ademais, quando os gestores discorrem acerca dos processos micropolíticos de implementação ligadas à preparação limitada da instituição, à inadequada capacitação dos atores envolvidos, ao desconhecimento da legislação do PROEJA, à falta de multiplicação do conhecimento da equipe e ao preconceito do corpo docente para realizar esse programa, demonstra-se a natureza complexa e controversa da política educacional analisada e a atuação dos gestores que lidaram com essa política no nível local, conforme propõe a abordagem do ciclo de políticas públicas.

Especificamente no contexto da prática, foi observado os conflitos oriundos da desarticulação dos níveis macro e micro da política, resultando em uma arena própria de ação e recriação da política, em que, no caso, os gestores administram a implementação do PROEJA de forma autônoma, contudo frágil, sem o adequado apoio e direcionamento dos formuladores.

O terceiro e quarto bloco de perguntas buscaram incitar os entrevistados a abordarem o objeto nuclear da pesquisa, no caso a avaliação da política pública mediante a análise da evasão, de forma transversal, logo, os questionamentos desses blocos indagaram acerca das dificuldades do contexto da prática (Terceiro bloco de perguntas) e solicitaram aos gestores apontarem os pontos positivos e negativos do PROEJA (Quarto bloco de perguntas).

Nesse momento alguns dados demonstraram certa saliência, relacionados ao terceiro bloco de perguntas o Gestor 01 aponta que:

[...] uma das principais dificuldades encontradas é o nível de informação acadêmica do aluno que ingressam nos cursos [...] Não foi oferecido nenhum tipo de nivelamento e estes alunos em sua maioria

¹¹ Sobre essa crítica ver Matland (1995); Grindle (1991); Silva & Melo (2000).

se encontram há muito tempo sem estudo [...] Tendo em vista que os cursos ofertados são cursos que requerem dedicação [...] com disciplinas de cálculo e projetos, a deficiência dos conhecimentos da educação básica prejudicaram o andamento dos cursos [...]. (Gestor 01, entrevista semiestruturada)

Na mesma linha o Gestor 03 expõe:

[...] o baixo nível de escolaridade o tempo fora de sala de aula, o currículo que precisa ser trabalhado de forma que seja específico para essa clientela e que para o primeiro ano haja um nivelamento de conhecimentos desses alunos, tem que se levar em conta que esses alunos precisam ter um tratamento diferenciado, também não tenho a solução para o problema [...]. (Gestor 03, entrevista semiestruturada)

Ambos os gestores identificaram como principal dificuldade o nível de conhecimento do discente ingressante nos cursos PROEJA, bem como, e isso é muito interessante, apontaram que o programa, a instituição, os responsáveis não procuraram realizar nenhum tipo de nivelamento para que esse aluno, com reconhecida deficiência acadêmica possa ser integrado adequadamente nos cursos técnicos do programa em análise.

As fraturas do programa começam a ser reveladas, o diálogo entre a política macro e micro apresenta seus ruídos. Conforme já foi trabalhado em capítulos pretéritos, as questões descritas no parágrafo acima foram tratadas, de forma direta ou indireta, em todas as fases da política pública, ou seja, se observou essa discussão no contexto da influência, no contexto do texto e no contexto da prática.

Contudo, pela própria estrutura de implementação da política (*top-down*) e também pela falha dos gestores, persistiu uma provável carência de preocupação com a criação de ferramentas que possibilitariam enfrentar essa fratura. Portanto, os dados apontam que no contexto da prática os executores do programa enfrentaram certas dificuldades já previstas em momento anteriores da formulação da política, apesar disso, aparentemente, nenhum dos atores envolvidos (formuladores e executores) criou ou realizou ações, ou iniciativas, com o fito de corrigir esses problemas.

Outro dado que chamou a atenção nesse terceiro bloco de perguntas se liga a resposta do Gestor 02, pois este, mediante uma resposta evasiva, que não pode ser transcrita, pois colocaria em risco seu anonimato, não respondeu a nenhum questionamento que tratavam das dificuldades identificadas no contexto da prática.

Ainda nesse bloco de perguntas, afirma-se que nenhum dos três gestores

respondeu diretamente, ou coerentemente, se houve algum acompanhamento (dado oficial) acerca dessas dificuldades detectadas, persistindo respostas protocolares, como “o departamento tem esse acompanhamento das dificuldades”, “os setores competentes possuem essa informação”.

O quarto bloco de perguntas intentava provocar os gestores para que esses indicassem os aspectos positivos e negativos do PROEJA, a expectativa seria que esses incluíssem a evasão como ponto negativo e tecessem maiores comentários sobre esse ponto. Ocorre que a menção à evasão foi bem comedida, persistiu a citação sobre essa questão, no entanto, nenhum dos entrevistados aprofundou no tema.

Todos os gestores apontaram como ponto positivo a questão social que o PROEJA visa atender. Nessa perspectiva, o Gestor 02 diz que “classifico essa modalidade como de grande alcance social, pois resgata pessoas que não avançaram no ensino regular”, já o Gestor 03 salienta que “oportunizar a essa clientela específica de buscar uma profissionalização” e “o resgate desses jovens e principalmente de adultos que estiveram fora de sala de aula por 10, 20 ou mais anos”.

Ao mesmo tempo em que “o caráter social do programa é seu ponto positivo”, o Gestor 01 questionou se a instituição estaria “preparada da maneira correta para sua implementação”, apontando, inclusive, a existência de uma “falta de estruturação” para atender a esse programa. Em concordância, o Gestor 02 relata que ouviu de muitos alunos “sobre a intolerância de alguns professores quanto ao nível para acompanhamento das aulas”.

Foi citado, ainda, pelos gestores como ponto negativo: o currículo, a forma de ingresso e intolerância do corpo docente com relação ao nível das turmas. Salienta-se que mais uma vez a dificuldade do corpo docente em atender o público alvo do programa foi colocada em evidência pelos gestores.

O quinto e sexto bloco de perguntas direcionados aos gestores buscaram evidenciar o objeto principal da pesquisa, qual seja, a evasão do PROEJA no Campus Cuiabá. Aqui deve ser feita uma ressalva, comparando com os demais blocos de perguntas, percebeu-se um menor desprendimento e quase um desconforto dos gestores em responder as questões propostas, motivo pelo qual não se observa uma profundidade aparente nos dados encontrados.

Quanto ao quinto bloco de perguntas inicia-se questionando os gestores acerca da avaliação da evasão dos cursos PROEJA. Os Gestores 01 e 03 responderam categoricamente que a avaliação que se faz ao longo do programa é negativa, já o

Gestor 02 mais uma vez foi evasivo em sua resposta, contudo não será possível a transcrição, pois poderia identificar o entrevistado.

Interessante notar que, em momento pretérito, quando provocados a elencarem os pontos negativos do PROEJA, os gestores citaram de forma superficial a questão da evasão, contudo, quando se realiza um questionamento específico acerca desse assunto, recebem-se respostas categóricas de suas avaliações negativas sobre o tema, contudo sem profundidade de justificação.

Nesse mesmo bloco de perguntas foi indagado o que teria favorecido ou provocado a evasão; nesse momento da entrevista alguns fatores chamaram a atenção. O Gestor 03 apontou que:

[...] o tipo de clientela que são trabalhadores da construção civil e trabalham 8 horas diárias e no serviço pesado, portanto, é preciso ter horário especial e currículo adequado de forma a aproveitar o seu conhecimento prático com a teoria [...]. (Gestor 03, entrevista semiestruturada)

O Gestor 02 relata o seguinte: “há clara percepção que os professores não adequaram o desenvolvimento do conteúdo a essa modalidade [...]”. O Gestor 01 ainda complementa que a evasão também se deu pelo cansaço dos alunos ao final de um dia de trabalho e a falta de políticas de combate à evasão. Apesar de citarem alguns fatores extraescolares, os gestores apontaram preponderantemente fatores negativos intraescolares para analisar a questão da evasão, esses fatores se aproximam dos dados apresentados por Araújo (2012) para explicar a evasão na percepção dos docentes do PROEJA, no curso técnico integrado de Química de Alimentos, no IFMA - Campus Monte Castelo, no período de 2007 a 2010.

Continuando nos questionamentos desse bloco, foi indagado se o índice de evasão do PROEJA guarda simetria com a evasão das demais modalidades de ensino. Tanto o Gestor 01 quanto 03 atestaram que não, afirmando a prevalência de maior evasão nos cursos da modalidade PROEJA, já o Gestor 02 não respondeu a esse questionamento.

Frisa-se que em nenhum momento os gestores se preocuparam em transparecer que conheciam qual o índice de evasão do PROEJA no Campus Cuiabá, apesar de provocação, se limitando a afirmar, o Gestor 01 e 03 que era alto o índice. Lembrando que a Tabela 03, Figura 07 e Figura 08, acima, apontam a média alarmante de 77% (setenta e sete por cento) de evasão dos cursos PROEJA no Campus Cuiabá durante o

período de sua existência.

Em seguida os gestores foram questionados se existem políticas adotadas pela Instituição para evitar a evasão, em caso de resposta negativa se existia planos ou discussões de implementação de ações preventivas. O Gestor 01 e 03 responderam que existem ações para evitar a evasão, destacando-se a seguinte fala do Gestor 03: “Uma das ações adotadas pela Instituição para diminuir a evasão e a permanência foi a criação da política de assistência estudantil, tais como: o auxílio alimentação, auxílio transporte, auxílio moradia e bolsa monitoria [...]”. Mais uma vez o Gestor 02 foi evasivo em sua resposta, se limitando a indicar a intolerância do corpo docente para explicar a evasão.

O sexto bloco de perguntas buscou continuar a explorar o tema evasão proposto no quinto bloco de perguntas, indagando se persistiu alguma mudança de estrutura e na prática na condução do PROEJA, além disso, questionou como o programa contribuiu na elevação dos padrões de acesso, oportunidade e justiça social. Nesse bloco de perguntas os gestores 01 e 03 tentaram argumentar que ocorreram mudanças na estrutura e na prática do PROEJA ao longo do tempo, visando adaptar aos problemas detectados, contudo, para justificar essa convicção, elencaram um número muito pequeno de ações, sendo a principal delas a reformulação do PROEJA desenvolvida pelo órgão máximo da instituição, a Reitoria, ou seja, uma ação que não tem interferência direta desses gestores. O Gestor 02 informou que não poderia contribuir com esse bloco de perguntas.

Ao analisar esses dois últimos blocos de perguntas constata-se que, na visão dos gestores, a evasão é um gargalo para o PROEJA no IFMT- Campus Cuiabá, ademais, esses possuem convicção/ideia formada dos motivos que levam a esse problema, apesar disso, os entrevistados não apresentaram a mesma desenvoltura para apontar as ações preventivas e corretivas que estão sendo realizadas para combater essa situação, haja vista serem eles gestores da instituição e por consequência do programa, ou seja, aparentemente existe um espaço entre a identificação das causas da evasão e a ações para correção dessas causas por parte dos gestores. Não foi identificado qualquer análise mais profunda acerca dos dados da evasão na instituição, o assunto foi abordado somente de forma superficial pelos entrevistados.

O sétimo bloco de perguntas se perfaz em um só questionamento, qual seja, se o entrevistado tem algo a acrescentar. Somente o Gestor 02 respondeu essa pergunta, criticando a política de bolsas para permanência do discente, contrariando a resposta do Gestor 03 quando esse citou a política de assistência estudantil como ações que visam

evitar a evasão; ademais, o Gestor 02 defendeu que a motivação do discente para continuar no curso deveria ser o seu crescimento profissional, conforme segue:

Sempre discordo da oferta de bolsas de ajuda financeira para a permanência desses alunos. O convencimento deveria se dar em nível de que o curso promoveria crescimento profissional no setor de trabalho ao qual o aluno já estivesse incluído, ou seja, possibilitaria a permanência e o seu crescimento dentro da empresa, ou ainda a abertura de oportunidades para que ele abra seu próprio negócio [...]. (Gestor 02, entrevista semiestruturada)

Além desses sete blocos de perguntas, o roteiro previa mais dois blocos de perguntas chamadas reservas, que seriam utilizadas caso surgisse a oportunidade. Essa janela só foi aberta pelo Gestor 03 e somente quanto ao oitavo bloco de perguntas. Dessa forma, o oitavo bloco de perguntas indaga ao gestor se persistiram desigualdades criadas ou reproduzidas pela política, e a resposta foi esclarecedora:

Com certeza! A desigualdade na forma de ingresso, por exemplo alunos com idade a partir de 18 anos e adultos que ingressam com idade de 30 a 50 anos, nível de aprendizagem totalmente diferenciado, [...] o currículo que a meu ver deve ser diferenciado do currículo dos cursos regulares [...] Faltou nessa política, terem ouvido as Instituições que iriam operacionalizá-la [...](Gestor 03, entrevista semiestruturada)

Os principais achados neste grupo de entrevistas com gestores se perfaz nos seguintes dados: baixo nível de escolaridade e falta de nivelamento dos discentes; problemas com questões de acesso/ingresso nos cursos pelos discentes; falta de suporte do governo federal para a correta implementação do programa a nível local; desinteresse do docente em lecionar para esse público; falta de capacitação dos docentes para trabalhar com esse público diferenciado; deficiência no planejamento do currículo integrado, transportando para o PROEJA currículos de cursos regulares já ofertados; questões de trabalho/emprego dos discentes como fator que provoca a evasão; poucas ações foram apontadas como mitigadoras da evasão nos cursos PROEJA, dentre elas a política de auxílio estudantil; todos os entrevistados entendem e defendem a importância social desse programa.

- PERCEPÇÃO DOS DOCENTES:

A partir daqui serão analisadas as entrevistas realizadas com os professores.

Foram adotados os mesmos critérios e metodologia das entrevistas com os gestores. O primeiro bloco de perguntas realizados na entrevista com os professores também busca iniciar suavemente a dinâmica da colheita de dados, que seria a apresentação do entrevistado, o conhecimento que detinham acerca do PROEJA, dos vínculos que possui com o EJA e se participou na elaboração do projeto curricular e pedagógico do programa.

Dessa forma, os três professores se apresentaram, indicaram que ministraram e ainda ministram aulas para o PROEJA no IFMT - Campus Cuiabá e todos tiveram contato com o EJA somente quando exerciam sua atividade profissional na instituição de interesse.

Quanto à participação na elaboração do projeto curricular e pedagógico, os Professores 01 e 03 afirmaram que não tiveram acesso a essa fase da implementação do programa. Já o Professor 02 participou dessa elaboração do projeto curricular e pedagógico e narrou o seguinte:

O governo federal em seu projeto lançou o desafio as ETF's com a educação profissional de Jovens e Adultos. Segundo o governo dizia que estes jovens sentiam-se excluídos por não terem a oportunidade de estudarem em uma escola técnica [...] Com esta modalidade de ensino houve a necessidade que os professores capacitarem para atuarem no curso. O CEFET/MT, ofertou aos seus quadros de professores o curso de capacitação: PROEJA – Fundamentos Teóricos, Metodologias e Legislação da Educação Profissional de Jovens e Adultos no ano de 2009 [...] Estive, também, participação no projeto curricular e pedagógico do curso [...]. (Professor 02, entrevista semiestruturada)

Algumas ponderações acerca do fragmento acima, existe uma confusão quanto à denominação que o Professor 02 dá à instituição, ora chamando de ETF, ora chamando de CEFET, salienta-se que o PROEJA foi implementado no CEFET. Observaram-se, também, que os cursos de capacitação foram ofertados a alguns professores, contudo, dentre os entrevistados somente esse último citado participou dessa capacitação e da construção do projeto curricular e pedagógico de cursos.

Logo, alguma distorção ocorreu na oferta dessa capacitação e na participação da construção de projetos curriculares e pedagógicos, reforçando essa impressão, afirma-se que o Professor 01 participou desde o início da implementação do PROEJA na instituição de interesse, contudo, não teve acesso a essas ações. Salienta-se que os dados expostos anteriormente, concernentes às entrevistas junto aos gestores, apontaram para essa mesma distorção, quando discorreram acerca da deficiência na capacitação e

multiplicação do conhecimento por parte dos docentes.

O segundo e terceiro bloco de perguntas tentou investigar se os professores possuem conhecimento mínimo do que seria o PROEJA, quanto às diretrizes, aos valores e à legislação; e como ocorre a sua respectiva prática docente.

O segundo bloco de perguntas, nessa perspectiva, indagou aos professores como os mesmos entendem e avaliam o PROEJA, qual o impacto do programa nos alunos, como foi a preparação prévia da instituição, se os professores conhecem o documento base e legislação do PROEJA, se existem contradições entre o planejado e o implementado.

O Professor 01 respondeu como os professores entendem e avaliam o PROEJA, afirmando que “a maioria dos professores que conheço entenda o PROEJA como o meio mais eficaz de trazer de volta para a sala de aula os profissionais autônomos para formação de profissional de nível técnico”. Já o Professor 03 acentua ainda:

Para instituição vejo o PROEJA como um curso com uma taxa de evasão muito alta e com um nível de alunos pouco homogêneo o que dificulta o desenvolvimento da disciplina, pois por falta de conhecimento em matérias básicas os alunos não compreendem alguns conceitos das disciplinas técnicas [...]. (Professor 03, entrevista semiestruturada)

Em relação ao impacto, os professores foram unânimes em apontar que o PROEJA afeta positivamente a vida dos discentes, ampliando os horizontes dos mesmos e aproximando a escola desse público.

A preparação prévia da instituição foi abordada pelo Professor 02 rememorando que “no começo, o IFMT não se encontrava preparado para atuar com essa clientela [...] a maioria dos professores não conhecia o documento base e a legislação do PROEJA. Simplesmente ficaram sabendo que deveriam trabalhar com a nova modalidade [...]”. Acredita-se que essas informações podem representar como componentes agravantes dos índices de evasão, na medida em que essa falta de preparação acaba por criar um distanciamento entre o que foi idealizado pelos formuladores e o que foi implementado pelos executores do programa.

O Professor 01 complementa narrando que “a capacitação que teve, foi uma especialização que alguns professores fizeram, eu mesmo não participei. Na sua maioria os professores não conhecem o Documento Base e a legislação do PROEJA”. Pontuações semelhantes às descritas para o segundo bloco de perguntas dos gestores podem ser estendidas para o segundo bloco de perguntas realizadas com os professores,

especialmente quanto à falta de integralidade e sistematização da implementação do PROEJA, acentuando a natureza complexa e controversa da política educacional, bem como apresentou-se certa fragilidade no que concerne a capacitação e apoio institucional para esses que executam de forma finalística o programa analisado. Nesse ponto, boa parte dos dados coletados junto aos gestores compatibiliza-se com os dados coletados junto aos docentes.

O terceiro bloco de perguntas tratou sobre o exercício, a prática da docência dos professores entrevistados em face de essa modalidade própria de ensino, o PROEJA. A primeira questão desse bloco de perguntas indagou se existiram mudanças na prática didática-pedagógica ao trabalhar com o público PROEJA. Os Professores 01 e 02 relataram que existiu necessidade de adaptação. Assim, o Professor 01, que participou como docente do PROEJA em toda a sua implementação, assume que para possibilitar o adequado acompanhamento dos alunos em sua disciplina foi necessária “a mudança na prática didática que houve, foi na abordagem do conteúdo que teve que ser mais lenta, detalhada e sempre retomando alguns conhecimentos que os alunos não tinham para que eles pudessem acompanhar”.

Por sua vez, o Professor 03 não realizou nenhuma adaptação específica para o PROEJA, pois, quando iniciou a docência o fez em cursos do programa, ademais, acrescentou que a mudança na prática ocorre de turma para turma, independentemente de ser em curso do PROEJA, curso de nível técnico ou curso de nível superior.

A próxima questão desse bloco buscou evidenciar se existe a articulação entre os saberes dos discentes e os conteúdos da sua disciplina, todos os professores afirmaram que o fazem, assim, o Professor 03 exemplificou:

Algo que observo que auxilia as aulas nas turmas do PROEJA é o fato dos alunos já possuírem uma experiência profissional e até mesmo de vida que permite aproximar as aulas do dia a dia dos alunos [...] Por exemplo quando ministro a disciplina de Qualidade ao explicar sobre objetivos, metas e métodos eles já passaram na prática situações que posso usar como exemplo [...] Nas disciplinas de execução de obras, muitos ou trabalham em obras ou já participaram de construções próprias e já tem uma boa noção de termos coloquiais usados na execução de serviços. (Professor 03, entrevista semiestruturada)

Já o Professor 02 relata que “com o curso de capacitação tive como flexibilizar a minha prática didática-pedagógica com a turma relacionando a experiência de cada aluno com a aplicação dos conteúdos a ministrar na disciplina [...]”. Pertinente notar que a maioria dos professores entrevistados não tiveram acesso a uma capacitação da

instituição nem conheciam a base legal do Proeja, somente o Professor 02 teve acesso a essa capacitação e conhecia a base legal, no entanto, todos acabaram por realizar práticas sugeridas pelos formuladores no processo de criação do programa, qual seja, aproximar os saberes dos discentes com os conteúdos das aulas, portanto, em um nível mais periférico do processo, do contexto da prática, percebem-se valores e construções semelhantes aos discutidos nos contextos da influência e contexto do texto, principalmente a mediação do conhecimento por parte do docente através das experiências pretéritas dos discentes do programa.

Quando indagado se seria benéfico o estabelecimento de um currículo integrado e como isso poderia ocorrer, os entrevistados entenderam de forma unânime da importância dessa iniciativa, que poderia ser efetivada mediante práticas multidisciplinares. Acrescentou o Professor 02 que deve se “promover um nivelamento básico na turma, para, em seguida, dar continuidade com os trabalhos de ensino-aprendizagem”.

Todos os entrevistados avaliaram, ainda, que seu envolvimento como programa como professor é positivo, ao contrário do que alguns gestores sugeriram em suas entrevistas, quando apontaram que existia um preconceito e falta de tolerância por parte de alguns docentes quanto ao nível dos estudantes. Logo, nesse ponto, os discursos dos gestores e professores não se compatibilizam.

O quarto e quinto bloco de perguntas têm por finalidade tangenciar o objeto da pesquisa, qual seja, a avaliação da política pública mediante a análise da evasão. Logo, os questionamentos desses blocos indagaram acerca das dificuldades do contexto da prática (Quarto bloco de perguntas) e solicitaram aos docentes apontarem os pontos positivos e negativos do PROEJA (Quinto bloco de perguntas).

Nesse diapasão, o quarto bloco de perguntas aborda as dificuldades identificadas no contexto da prática, as desigualdades criadas ou reproduzidas pelo programa e como o programa contribuiu para elevação dos padrões de acesso, oportunidade e justiça social dos discentes; revelando dados muito ricos. O Professor 03, ao pensar sobre as principais dificuldades que ocorreram na prática, retrata:

Creio que a maior dificuldade seja a falta de homogeneidade da turma, desta forma quando a aula acelera fica incompreensível para uns e quando desacelera fica desinteressante para outros. [...] Para mim a verdadeira oportunidade está em realmente preparar o profissional para o mercado de trabalho [...] Acho que os alunos deveriam ser mapeados na entrada do curso para definir necessidades específicas de

reforço nas matérias básicas para que ao adentrarem nas disciplinas específicas do curso técnico estivessem em um nível homogêneo de conhecimento. [...] Acho que conceitualmente o programa é excelente para elevar os padrões de acesso, oportunidade e justiça social. [...] Para mim a evasão é muito natural até certo ponto em cursos noturnos devido à dificuldade em conciliar a rotina de trabalho e os estudos, porém em alguns percebo que a dificuldade de compreensão é um motivador e em outros o fato de acharem o curso lento é um motivador [...]. (Professor 03, entrevista semiestruturada)

O Professor 01 aponta que “as dificuldades foram que os alunos não conseguiam acompanhar o conteúdo teve que ser readequado a um nível mais baixo”, complementa o Professor 02 que a maior dificuldade da prática se deu nas matérias técnicas. A existência de desigualdades criadas ou reproduzidas foi negada pelos Professores 01 e 02, ambos afirmaram que não houve tratamento desigual. O Professor 03 entendeu o questionamento de forma diferente, afirmando que “ao nos preocuparmos em não criar desigualdades tratando todos como iguais dificultamos o desenvolvimento do conjunto de alunos o que leva a evasão”.

Essa questão se revela de grande relevância na medida em que contrastamos os dados obtidos na entrevista com os dados quantitativos obtidos junto à instituição. A maioria dos professores afirmou que não persistem desigualdades criadas ou reproduzidas pelo programa, no entanto, ao retomarmos os dados quantitativos constante da Tabela 04 e a Figura 09, constatamos que existe um menor acesso das mulheres nos cursos ofertados, bem como observamos, mediante análise das Figuras 10 e 11, uma maior evasão de indivíduos femininos, ou seja, esse grupo possui menor acesso e maior evasão comparados ao grupo do sexo masculino.

Além disso, a Tabela 07 e a Figura 12 demonstram outra distorção, quanto à idade dos discentes fixados nos cursos PROEJA, revelando a maior incidência de alunos com idade até 30 anos. Portanto, existem indícios claros que persistem desigualdades criadas ou reproduzidas no seio do PROEJA. Ainda assim, os entrevistados defenderam que o PROEJA elevou os padrões de acesso, oportunidade e justiça social do seu público alvo.

O quinto bloco de perguntas provoca os entrevistados a descreverem os pontos positivos e negativos do PROEJA. Os pontos positivos elencados se ligaram basicamente à questão social do PROEJA, bem como o interesse e evolução dos alunos. Por outro lado, foi percebida maior variação entre os pontos negativos indicados. O Professor 01 elenca “que não houve preparação para todos os professores trabalhar com

essa clientela”; o Professor 03 afirma que “não são poucos os que estão interessados apenas na bolsa”, bem como “há no curso alunos que optaram pelo programa por não conseguirem passar no vestibular do subsequente, este é um fator que contribui para falta de homogeneidade do nível de conhecimento da turma”. Já o Professor 02 detalhou os seguintes pontos:

Nas disciplinas técnicas existe grande problema, principalmente na coordenação para utilização dos materiais [...] O cansaço dos alunos que vinham diretamente do serviço para a sala de aula, as vezes sem a alimentação adequada [...] O cansaço foi um dos motivos da desistência [...] as distâncias das suas moradias até a escola. .
(Professor 02, entrevista semiestruturada)

Referente a esse bloco de perguntas constata-se que a questão social e a reentrada no sistema educacional do discente são elevadas como principal ponto positivo do PROEJA, tal qual ocorreu nas entrevistas com os gestores.

As análises dos pontos negativos discorridos pelos professores demonstram uma mudança de objeto em comparação aos pontos negativos discorridos pelos gestores na medida em que esses elencaram questões institucionais e a falhas na prática docente como os principais fatores negativos, já aqueles acrescentam questões ligadas à motivação e interesse dos discentes.

De grosso modo, o gestor credita parte do insucesso do programa ao docente; por sua vez, o docente credita parte do insucesso do programa ao discente. Apesar disso, ambos os grupos identificaram a inadequada capacitação dos professores e a falta de preparação da instituição como ponto negativo do PROEJA. Salienta-se, ainda, que o presente bloco de perguntas revela mais fissuras existente no PROEJA, algumas delas, inclusive, que podem indicar motivadores diretos para a ocorrência da evasão, o que será averiguado nos dados junto aos discentes.

O sexto bloco de perguntas visa atacar o tema da pesquisa de frente, nesse ínterim, os questionamentos versam diretamente acerca da evasão, ou seja, a impressão dos entrevistados sobre esse tema, fatores que favoreceram, índice da evasão, motivos para ocorrência.

Quanto à impressão da evasão dos cursos PROEJA, o Professor 01 relata que a “evasão, para nós professores, deve ser vista como falta de readequação dos conteúdos específico para esses alunos e proporcionar aulas de reforço para que ele se motive e acompanhe as aulas”, por sua vez, o Professor 03 afirma que “para mim a evasão é

muito natural, até certo ponto, em cursos noturnos devido à dificuldade em conciliar a rotina de trabalho e os estudos”.

Em seguida os professores pontuam os fatores que favorecem ou acentuam a evasão. Todos acabam por expressar fatores ligados às dificuldades que os discentes suportam no curso, contudo, cada um com um foco diferente.

O Professor 01 narra que “a evasão se deu por falta de preparo dos professores em atender esses alunos que tem defasagem de aprendizado”, acrescenta que “a meu ver o principal motivo para evasão é não acompanhar o conteúdo por falta de base”. Logo, no entendimento desse professor, as dificuldades enfrentadas pelos alunos, que levam à evasão, se ligam às falhas dos docentes pela falta de preparo que os mesmos possuem para atender esse público diferenciado do PROEJA.

Esse, inclusive, não é um argumento muito distante do evidenciado anteriormente, tanto pelos gestores, quanto pelos professores, que foram homogêneos em apontar a falta de preparação adequada dos docentes para laborarem no programa em estudo, o que, por sua vez, pode resultar no aumento no número da evasão percebido dos discentes.

O Professor 02 acrescenta, a esses motivos, o tempo afastado da sala de aula; a dificuldade de aprendizagem dos discentes; cita bastante a questão do cansaço do dia a dia desse aluno, que tem que compatibilizar o estudo com um dia estafante de labor, acentua, nessa perspectiva, que o trabalho que esses discentes estão submetidos geralmente é físico; aborda a questão da distância que esse aluno percorre para poder estudar; por último, acentua a falta de incentivos, motivação, que o discente possui para querer aprender.

Em seu turno, o Professor 03 relaciona a falta de saberes básicos com a evasão de muitos alunos, explicando que “com um nível de alunos pouco homogêneo existe a dificuldade no desenvolvimento da disciplina”, complementa relatando que “em alguns percebo que a dificuldade de compreensão é um motivador e em outros o fato de acharem o curso lento é um motivador”.

O sétimo e último bloco de entrevista indagou se algum professor tem algo a mais para acrescentar. Somente o Professor 01 respondeu positivamente a esta questão e argumentou que esse programa, pelo seu papel social, deve continuar a ser ofertado e fomentado na instituição analisada.

Os dados apresentados nos dois blocos anteriores de perguntas são similares aos dados colhidos junto aos gestores, permeando basicamente como fatores que

contribuem para evasão a questão do despreparo do docente a essa modalidade de ensino, a difícil compatibilização do trabalho e estudo que o discente deve realizar, o nível de conhecimento e interesse que o discente possui, resultando em um desnivelamento da turma.

Portanto, os componentes da instituição possuem visões semelhantes das fragilidades dos PROEJA, essa visão comum pode indicar relação com os problemas enfrentados pela burocracia de nível de rua em traduzir uma política pública que tem objetivos bem estabelecidos, mas que sofre ao serem “traduzidos” em ações para o público alvo, pois, esse público possui particularidades não pensadas na formulação da política; nesse contexto da prática, a política pública é desenvolvida atendendo ao processo micropolítico específico de implementação.

Contrastando, ainda, esses fatores apontados pelos professores e gestores com o constante na Figura 01, que traz as causas da evasão no Brasil segundo pesquisa do Governo Federal realizada em 2008, observa-se que persiste compatibilidade entre os motivos elencados para ocorrência da evasão.

A mencionada Figura 01 expõe como principais motivos para evasão do PROEJA no Brasil: o trabalho, a alimentação, a formação docente, o transporte, os desafios pedagógicos e o horário do curso.

Encontramos correspondência nos dados apresentados nesta pesquisa com a maioria dos componentes descritos na Figura 01, na medida em que a questão do trabalho foi amplamente citada por ambos os grupos entrevistados (quando se discorreu sobre a compatibilização do trabalho e do estudo), a alimentação foi uma preocupação exposta na entrevista com os gestores (quando se tratou dos auxílios) e professores (quando o Professor 02 citou a alimentação inadequada que muitos discentes são submetidos), a formação docente foi um dos pontos mais reiterados entre os gestores e docentes, o transporte foi também debatido pelos gestores (quando o Gestor 03 tratou dos auxílios) e professores (quando o Professor 02 tratou das distâncias que os discentes percorrem para estudarem), os desafios pedagógicos foram também abordados por ambos os grupos entrevistados (quando esses discutiram a estrutura, projeto pedagógico, materiais técnicos), horário do curso foi citado pelo Professor 03 para discorrer sobre a grande evasão no período noturno.

Portanto, os principais achados neste grupo de entrevistas com professores se perfaz nos seguintes dados: maioria dos professores não participaram na elaboração do projeto curricular e pedagógico do PROEJA; fragilidade na capacitação e apoio

institucional no que se refere ao PROEJA e a maioria dos professores não conhecem a base legal do programa; persistiu a necessidade de adaptação na prática didático-pedagógica ao trabalhar o PROEJA, especialmente articulando o conhecimento do discente com os conteúdos; os entrevistados entendem que não persistiu desigualdades criadas ou reproduzidas pelo programa, em dissonância com os dados quantitativos levantados; a questão social e a reentrada no sistema educacional do discente são elevadas como principal ponto positivo do PROEJA; questões ligadas à motivação e interesse dos discentes são os principais pontos negativos; fatores apontados que contribuem para evasão - a questão do despreparo do docente a essa modalidade de ensino, a difícil compatibilização do trabalho e estudo que o discente deve realizar, o nível de conhecimento e interesse que o discente possui.

A consolidação dos dados até aqui é satisfatória em justificar a problematização e teorização do problema da presente pesquisa, revelando, ainda, que as pesquisas na área, incluindo esta, estão caminhando para um mesmo sentido. Especificamente quanto a esta pesquisa, os dados quantitativos e qualitativos acabaram por harmonizar linearmente com os marcos estabelecidos anteriormente, e os achados, quantitativos e qualitativos, possuem certa simetria com os entendimentos construídos nessa agenda de pesquisa, especialmente nos trabalhos de Debiasio (2010), Dore e Lüscher (2011ab), Araújo (2012), Rezende (2012), Pereira (2011) e Roratto (2012); demonstrando um altíssimo índice de evasão nos cursos do PROEJA e os fatores determinantes intra e extra escolar para essa ocorrência.

- PERCEPÇÃO DOS DISCENTES:

A partir de agora a análise repousará acerca dos dados coletados junto aos estudantes evadidos nos cursos do PROEJA no IFMT - Campus Cuiabá. Foram adotados os mesmos critérios e metodologia das entrevistas realizadas junto aos gestores e professores.

O próximo passo pretendido, ao explorar os dados fornecidos pelos discentes evadidos, é averiguar se esses possuem correspondência com os dados coletados junto aos componentes da instituição (gestores e professores), ação que será realizada adiante, bem como sua harmonização com a teoria e o problema de pesquisa.

O primeiro bloco de perguntas realizado na entrevista com os discentes visou iniciar a dinâmica da colheita de dados, com a apresentação do entrevistado, motivo que

levou a abandonar a escola em idade regular, motivo que levou a matricular no PROEJA, qual curso se matriculou e a expectativa para o curso quando do seu início. Todos os discentes se apresentaram e em seguida narraram o que os levaram a abandonar a escola em idade regular. O Discente 01 relatou que:

[...] na verdade nunca parei de estudar na minha vida, apenas fiquei atrasado nos estudos pelo fato de ir morar fora do país, em Madri, logo tive que voltar, os anos letivos são bem diferentes na onde eu estava [...] Voltei para Cuiabá e fui estudar na Escola Estadual Presidente Médici, logo completei 18 anos e então ia ter que começar a trabalhar [...]. (Discente 01, entrevista semiestruturada)

A evasão em idade regular foi citada pelo Discente 02 da seguinte forma: “Parei de estudar em 1995, tinha 25 anos e por ter constituído uma família e a necessidade de trabalhar era maior que a de estudar”. Já o Discente 03 narra o seguinte: “Aos 15 anos completei a 8º série, as 16 parei de estudar para trabalhar e não voltei mais”.

Todos os discentes evadidos compartilham da mesma condição para o abandono da escola na idade regular, a necessidade de trabalhar, e todos pararam em idades muito próximas, entre 16 e 25 anos. Além do trabalho, foi mencionada pelo Discente 02 a constituição de família como um dos entraves para continuidade dos estudos na idade regular.

Os motivos expressados para participar no curso do PROEJA foi a possibilidade de terminar o ensino médio junto com o técnico (Discente 03) e estudar um curso técnico em uma instituição federal (Discente 01 e 02). Todos ficaram sabendo do PROEJA por intermédio de amigos e depois procuraram maiores informações em sites eletrônicos.

Pelas contribuições acima, não restam dúvidas do potencial social do programa, conforme já defendido pelos gestores e professores, a procura por parte dos discentes ocorre exatamente visando retomar os estudos, para um público que foi empurrado em momento pretérito para fora da escola principalmente pela necessidade de trabalhar.

O segundo bloco de perguntas visa extrair do discente evadido o que ele entende por PROEJA, sua avaliação do curso, da instituição, dos professores e se persistiram contradições, conflitos e tensões entre o que foi idealizado e a prática. Quanto ao primeiro questionamento o Discente 01 respondeu:

Se entende por PROEJA um curso de carga horária reduzida para pessoas adultas que querem concluir o curso e obter o certificado, é um curso muito bom, apesar de ter a carga de horas reduzida, a

duração é um pouco longa, mas acho que não tem como reduzir mais [...]. (Discente 01, entrevista semiestruturada)

O Discente 02 entende o PROEJA como “uma modalidade de ensino direcionada a pessoas maiores de idade que não terminaram o ensino médio”, e o Discente 03 definiu como sendo “ensino médio com técnico a noite”. De forma direta e simples todos responderam o questionamento proposto.

A avaliação do curso foi positiva por parte dos três discentes. Quando à questão se a instituição estava preparada para oferecer o curso, os Discentes 01 e 03 foram comedidos na resposta positiva, o Discente 02 expressou categoricamente que a instituição estava preparada.

Em relação à preparação dos professores para ministrarem aulas no PROEJA, as respostas não foram homogêneas. O Discente 02 e 03 afirmaram que os Professores são excelentes, que estavam preparados para as aulas, ou nas palavras do Discente 03 “os professores sabiam ensinar”.

Por sua vez, o Discente 01 narrou que “em relação aos professores alguns sim, estavam preparados, outros não, uns tinham a percepção da dificuldade de alguns alunos e aí eles simplificavam a aula, outros já achavam que tínhamos noção do curso e tinha falas muito técnicas e ficávamos meio perdidos”. Este último relato se aproxima dos dados encontrados junto aos gestores e professores referente a preparação inadequada dos docentes para realizar a prática nessa modalidade de ensino.

O próximo questionamento realizado foi se persistiram contradições, conflitos e tensões entre o que o discente idealizava e o percebido na prática, nesse ínterim, o Discente 01 expôs o seguinte conflito:

Na minha turma, no curso todo, tivemos conflitos com uns 04 professores que não queriam dar aula, que simplesmente não iam às aulas, aí minha turma tinha que ir ao departamento [...] fazer reclamações e protocolos, era uma situação constrangedora, como que estavam indo forçados a dar aula, mas no final dava tudo certo [...]. (Discente 01, entrevista semiestruturada)

O Discente 02 afirmou, ainda, que “era o que eu mais ou menos idealizava, as aulas teóricas com práticas direcionadas à área da construção civil”, complementou o Discente 03 que “o curso, como todo ensino, tem pequenas falhas, nada que comprometa os estudos”. Mais uma vez o Discente 01 foi o mais crítico, revelando uma falha grave no programa, qual seja, a falta do professor às aulas que são de sua

responsabilidade, demonstrando que os alunos afetados por essa situação ficavam reféns da inépcia do professor e da burocracia da instituição. Esse fragmento acentua, ainda, um problema até então não exposto, que seria o descumprimento profissional dos docentes para com suas atribuições funcionais.

O terceiro e quarta bloco de perguntas buscam tangenciar transversalmente a questão principal da pesquisa, qual seja, a avaliação da política pública mediante à análise da evasão, questionando, para tal desiderato, os pontos positivos e negativos do PROEJA, as principais dificuldades identificadas no contexto da prática, as dificuldades percebidas pelos discentes, como ocorria a integração desses com o programa e se eles se sentiam integrados.

Assim, o terceiro bloco de perguntas indagou os pontos positivos e negativos do programa aos entrevistados. O Discente 01, apesar de ser o mais crítico em momentos anteriores, focou nesse bloco somente nos pontos positivos do programa, dentre esses pontos a questão social do PROEJA, a oportunidade que esse programa possibilita da reentrada do discente no sistema educacional, e ainda:

Em geral, não sei se vou seguir a carreira na construção civil, gosto muito da área, [...] aprendi muita coisa no curso, que não fazia nem ideia que existia, tivemos aulas muito boas, com professores muito bons, em campo e em laboratórios, com todos os equipamentos, nos ajudou bastante [...].(Discente 01, entrevista semiestruturada)

O Discente 02 responde ao questionamento deste bloco trazendo os pontos que entende serem positivos e negativos do programa, contudo, a sua maior contribuição repousa em sua exposição dos pontos negativos: “os aspectos positivos é a reinserção de pessoas com mais idade poder voltar a uma sala de aula cursando um curso técnico [...] os negativos é para quem não atua na área, deixar do seu trabalho, já com um salário razoável e ter que estagiar, é inviável [...]”. O Discente 03 ressaltou, como ponto positivo, a questão social e a oportunidade que esse programa proporciona para que o aluno volte a estudar, como ponto negativo, afirma, de maneira geral, que “não valorizam o PROEJA, não dão muita importância”.

Desse bloco, o que mais chamou a atenção foi o ponto negativo salientado pelo Discente 02, pois se perfaz em um dado novo, que se relaciona com a questão do trabalho, contudo, com uma nova perspectiva: o discente que não atua na área correspondente ao curso técnico que estuda acaba por ficar em uma situação desconfortável, tendo que escolher, em determinado momento de sua formação técnica,

entre seu trabalho que provém um salário razoável e o estágio na área técnica, que remunera muito menos. Dessa maneira, persistem indícios que a colocação no mercado mediante o estágio acaba se revelando um gargalo para continuidade do discente no PROEJA, provavelmente pela sua baixa remuneração. Reafirma-se que a questão do estágio, como um entrave para o programa, é um dado que não foi citado por nenhum dos outros entrevistados.

Passa-se a análise do quarto bloco de perguntas. Esse bloco trata das dificuldades identificadas no contexto da prática, dificuldades percebidas pelos alunos e a integração do aluno com o PROEJA. O Discente 01 apontou como dificuldade o tempo para que o aluno pudesse estudar, haja vista a grande maioria trabalhava, logo, qualquer atividade fora daquele período de estudo ficava prejudicada. Apontou ainda a dificuldade do aprendizado pela idade e pelo tempo fora da escola:

Acho que a maior dificuldade era o tempo, por serem cargas de horas reduzidas, às vezes não davam tempo de terminar um trabalho, um projeto ou a disciplina na mesma aula, era dificultoso para os alunos estudarem em casa pelo fato de serem trabalhadores e não terem tempo o suficiente para estudar [...] Os alunos, por terem uma idade a mais, muitas vezes tinham dificuldade no aprendizado [...]. (Discente 01, entrevista semiestruturada)

Este discente não respondeu ao questionamento da integralização do aluno com o PROEJA. O Discente 02 explicitou, diretamente, o fato de o trabalho ser um obstáculo para o estudo dos alunos, a rotina de trabalhar e estudar acabava por prejudicar a continuidade do estudo de muitos discentes, bem como o fato de muitos discentes não terem tido, de maneira pretérita, contato com a área de estudo, em suas palavras:

Grande parte nunca teve contato com a área, há aí uma dificuldade, porém, é possível [...], a maior dificuldade foi o tempo fora de uma sala, a cansaça de sair do trabalho e ir estudar, os professores eram de ótimo nível para ensinar, todos com paciência o suficiente para explicar as matérias quantas vezes fosse necessária, foi o que segurou alguns em sala de aula [...]. (Discente 02, entrevista semiestruturada)

Complementa o Discente 03 afirmando que os alunos não percebiam tanto suporte da instituição. Tanto o Discente 02 quanto o 03 expressaram que houve integralização dos alunos com o PROEJA e que os mesmos se sentiram integralizados.

Os fragmentos acima confirmam, mais uma vez, tal qual já apontado pela teoria, gestores e professores, que o trabalho/emprego se perfaz em um obstáculo para a

continuidade dos estudos dos alunos no PROEJA, a percepção que transparece é que esse componente, somada ao estudo, acaba por imprimir uma rotina atenuante ao público alvo desse programa.

Esse fator, o trabalho, e todas as suas implicações, emerge como ponto preponderante para a fragilização do PROEJA, ademais, a sua relação com a evasão é saliente, pois, foi esse, também, o principal motivo apontado para evasão do discente na idade regular do seu estudo e, quando esse discente é reinserido na escola, surge novamente como razão preponderante para a nova desistência desse indivíduo. Acentua-se que, na primeira evasão, em idade regular, o discente abandona a escola para trabalhar, já nesse segundo momento, o trabalho entra como um obstáculo para continuidade do discente na escola, resultando em uma nova evasão.

Os próximos blocos de perguntas a serem analisados são o quinto e o sexto. São blocos que atacam diretamente o fio condutor do problema de pesquisa: a evasão. O quinto bloco indaga acerca do que levou o discente a evadir, as causas que ele entende resultar na evasão, as principais reclamações para com a instituição e o PROEJA e o que esse programa contribui com sua vida. Por sua vez, o sexto bloco investiga se esse aluno pretende voltar a estudar e o que poderia ser feito pelo IFMT para evitar a evasão.

Todos os discentes apontaram principalmente questões extraescolares como motivo para a sua evasão no PROEJA.

Assim o Discente 01 relata que “particularmente não tenho nada a reclamar com a instituição. Apenas não conclui o curso no momento por questão pessoal”. A questão pessoal no caso seria uma disciplina que possuía um conteúdo muito difícil, aqui percebe-se uma confusão do entrevistado, pois, a dificuldade do conteúdo é um problema originado pela deficiência da instituição, não questões pessoais. Esse discente considera, ainda, como causa da evasão as greves enfrentadas pela instituição pública, no caso, duas durante o período em que estudou, relatando que “na verdade era pra durar três anos e meio o curso, durante esse período enfrentamos duas greves, no qual tivemos que permanecer uns quatro anos e meio por conta da greve, então isso um pouco que me cansou”. Aqui um dado novo surge, a questão da greve como causador da evasão dos discentes. O Discente 02 fez um retrato mais profundo acerca de sua evasão e as causas que considera para que esse evento ocorra com os demais alunos:

A dificuldade de sair do trabalho e sentar em uma cadeira por quase 4 horas [...] ser inserir no mercado, deveria haver algum meio de inserir esses alunos no mercado, sem ser através de estágio, pois muitos

sustentam suas famílias com seus salários, creio que se eu tivesse concluído, como alguns de meus amigos persistiram, hoje eu estaria bem melhor [...]. (Discente 02, entrevista semiestruturada)

O Discente 03 retomou um motivo já descrito anteriormente para evasão, que seria o trabalho. No caso, foi oferecida a oportunidade de trabalho ao discente pelo fato dele estudar um curso técnico do PROEJA, assim, após iniciar o emprego, essa pessoa foi acometida de grande cansaço físico, advindo de um dia extenuante de labor e pelo acúmulo de compromissos (estudo, trabalho, família), acarretando, nessa feita, a evasão; ademais, aponta também a estrutura das aulas práticas como outro motivador para essa ocorrência, em suas palavras: “o PROEJA ajudou a voltar ao mercado de trabalho [...] a evasão muitas vezes acontece por cansaço físico depois de um dia de trabalho [...] nas aulas práticas não tem tanta estrutura”. Aparece, nesse momento, a primeira reclamação específica do gênero estrutura, no caso para aulas práticas. Ainda nesse bloco de perguntas o discente 03 complementa:

Julgo eu que a evasão não é culpa da instituição, e sim das dificuldades pessoais de cada pessoa, digo isto porque eu sempre conversava com os meus colegas e devido eles trabalharem e estudarem, eles se sentiam sobrecarregados, e por problemas pessoais também abandonavam o curso. (Discente 03, entrevista semiestruturada)

Percebe-se que, para esse discente, o fator preponderante para evasão são questões ligadas à compatibilização de laborar e estudar, bem como situações de ordem pessoal, esses fatores são, ainda, apontados como causa comum da evasão de muitos discentes. Todos os discentes afirmaram que o PROEJA contribuiu positivamente em suas vidas, nesse diapasão o Discente 01 afirma que “para minha vida foi uma oportunidade boa e única, em um momento que precisava estudar, de estudar em uma instituição de qualidade e gratuita [...]”. O Discente 02 acentua também a questão da oportunidade e do ensino de qualidade e o Discente 03 acrescenta que o PROEJA “ajudou a voltar ao mercado de trabalho e sonhar com o ensino superior”. Quanto à narrativa desse último discente, reafirma-se que, ironicamente, o motivo elencado para ocorrer a evasão foi o trabalho que, por sua vez, só foi conquistado por essa pessoa cursar o PROEJA, ou seja, o programa acabou ajudando esse discente a voltar ao mercado de trabalho, contudo, esse foi o motivo principal de sua evasão.

De todo modo, esse bloco de perguntas acaba por demonstrar alguns fatores que contribuíram para a evasão escolar no PROEJA, sendo os motivos de maior relevância

as questões ligadas ao trabalho/emprego. Sugere-se, como hipótese principal para explicação desse fato, a relação do perfil dos discentes desse programa, adultos maiores de 18 anos, com questões ligadas ao mercado de trabalho, visto que esses alunos são adultos em idade produtiva, portanto, a tendência seria que esse indivíduo se encontra empregado ou está a procura de, assim, se o estudo sombrear o emprego ou a expectativa futura de colocação no mercado de trabalho e persistir a necessidade de escolha de um ou outro (estudo x emprego), persiste grande possibilidade do discente escolher o emprego. Essa hipótese necessita de pesquisas mais aprofundadas para sua comprovação.

Além do fator trabalho, surgiram alguns dados significantes, que também contribuíram para a evasão: 1) a dificuldade imprimida por uma disciplina específica do curso; 2) a greve foi apontada pela primeira vez como um fator que influencia a evasão, inclusive, não encontrando correspondência aparente na teoria adotada e nas pesquisas realizadas; 3) foi apontado o estágio como um obstáculo para a permanência do estudante, visto que há grande dificuldade do aluno empregado em área diversa daquela que estuda, ter acesso a um estágio na área que remunera tão bem quanto o emprego original; 4) a estrutura para aulas práticas também aparece como motivador da evasão.

Salienta-se que fatores intraescolares não foram abordados na mesma intensidade como determinantes da evasão em comparação com os blocos de perguntas anteriores, ademais, nenhuma questão ligada ao professor e a sua prática foram citadas como motivadores diretos da evasão, dissonando dos dados extraídos das entrevistas com os gestores e professores, que apontavam e defendiam esse como um motivo importante para evasão no PROEJA.

O sexto bloco de perguntas tentou questionar os discentes evadidos se os mesmos pretendem continuar os seus estudos e se algo poderia ser feito pelo IFMT – Campus Cuiabá para evitar a evasão. Nesse bloco o Discente 01 afirmou: “Com certeza, vou continuar estudando sempre [...] Acho que a instituição no máximo que poderia fazer é incentivar os alunos a não evadir, até porque é uma questão pessoal de cada um, força de vontade de querer ou não estudar”.

O Discente 02 também respondeu que pretende continuar seus estudos e fez uma sugestão interessante para evitar a evasão, nas palavras do entrevistado: “Pretendo sim, as práticas pedagógicas são boas, mas na parte administrativa, como disse anteriormente, deveria ser feito algo para inserir esses alunos no mercado já com salário compatível com o mercado”.

Em consonância com os demais, o Discente 03 pretende voltar a estudar e não especificou nenhuma ação que poderia ser realizada pelo IFMT para evitar a evasão, dessa forma afirmou: “[...] pretendo continuar a estudar [...] como disse antes, todo ensino é um pouco falho, mas o IFMT está de parabéns”.

O sétimo bloco de perguntas indagou se os entrevistados gostariam de acrescentar algo. Somente o Discente 01 contribuiu com esse bloco de perguntas afirmando que os auxílios que a instituição oferece se perfaz em um grande incentivo para a permanência dos discentes. Lembrando que o Gestor 03 defendeu esse mesmo efeito positivo quando discorreu sobre os vários auxílios existentes na instituição.

O oitavo bloco de perguntas solicitou ao discente evadido para que este expresse qual o fator determinante para a sua evasão. Assim, o Discente 01 afirmou que “Para mim foi um conteúdo de uma das disciplinas que influenciou na evasão”. O Discente 02 respondeu que “O trabalho e o estágio, fatores individuais”. O Discente 03 também relatou que o trabalho foi o principal determinante para sua evasão no curso.

Confirmando o que foi demonstrado até aqui pelos dados, pelas pesquisas consultadas e pela problematização do estudo, o trabalho/emprego se perfaz no fator preponderante para causar a evasão no IFMT – Campus Cuiabá na percepção dos discentes evadidos. Conclusões parecidas foram defendidas nas pesquisas de Rezende (2012), Pereira (2011) e no PNAD/IBGE (2009), que apontam o trabalho, ou questões relacionadas a esse motivo, como o fator predominante para a ocorrência da evasão escolar.

O último bloco de entrevistas visava averiguar se a instituição se adaptou ao conhecimento do discente ou se existia alguma ação excludente nessa relação. Sobre essa indagação o Discente 01 afirmou que a instituição estava se adaptando; o Discente 02 respondeu positivamente quanta à adaptação e complementou que “os professores principalmente, notaram a dificuldade da maioria e entenderam que seria necessária uma abordagem diferente conosco”; por fim, o Discente 03 expressou que “A instituição deu suporte para que o aluno não desista”.

Os dados mais relevantes coletados junto ao grupo de discentes são: o principal motivo para evasão na idade escolar regular foram questões ligadas ao trabalho/emprego e família; em geral os discentes avaliam como positiva a experiência com os professores e a instituição, contudo, persistiram reclamação acerca de falta de professor, estrutura deficitária e dificuldades pedagógicas em disciplinas do curso; questões ligadas ao estágio na área foi pontuado como um entrave para a permanência

do discente; preponderantemente questões extraescolares, ligadas ao trabalho/emprego, a familiar e de ordem pessoal, foram pontuados como causa da evasão do PROEJA; as greves enfrentadas pelos discentes também foram pontuadas como obstáculo para permanência nos cursos analisados; os auxílios estudantis foram pontuados como ações que fomentam a permanência do discente nos cursos PROEJA's; todos os entrevistados entendem e defendem a importância social desse programa.

- ANÁLISE SISTEMÁTICA DOS DADOS

Após a apresentação dos dados qualitativos, é possível concluir que os três grupos analisados (gestores, professores, discente) possuem visões diferentes referente às fragilidades do PROEJA e os motivos da evasão, apesar de compartilharem alguns pontos comuns.

A partir daqui será realizado um esforço mais específico em sistematizar os dados propostos e avaliar o programa analisado.

No contexto interno do PROEJA no IFMT - Campus Cuiabá surgiram alguns fatores que podem ter contribuído decisivamente para a evasão, dentre elas se destacam: 1) questões relacionadas ao trabalho/emprego dos discentes; 2) questões pessoais dos discentes; 3) desnivelamento dos discentes quando acessam o PROEJA e durante o transcorrer do curso; 3) a insuficiente capacitação dos docentes e preparação do órgão para oferecer o programa; 4) desconhecimento base legal e teórica do PROEJA por parte dos atores executores do programa; 5) estruturas inadequadas para realização, por parte dos discentes, de algumas atividades pedagógicas e técnicas; 6) a falta da devida adaptação ao público diferenciado do PROEJA; 7) aparente descompromisso com as atribuições profissionais, por parte de alguns professores, que faltam as aulas que são de sua responsabilidade; 8) o acesso ao estágio na área, tendo em vista a sua baixa remuneração; 9) as duas greves deflagradas pela representação sindical local no período analisado. Além desses fatores diretamente relatados pelos entrevistados, percebeu-se que os gestores e professores tiveram dificuldades em apontar as ações que foram ou estão sendo realizadas para dirimir a incidência da evasão nos cursos do PROEJA, bem como, um aparente desconhecimento para apontar os dados do abandono escolar nos citados cursos do IFMT - Campus Cuiabá.

Os achados qualitativos somados aos dados quantitativos (exposto em momento pretérito), sugerem uma avaliação insatisfatória do PROEJA no IFMT - Campus

Cuiabá. Essa avaliação se apoia na taxa de 77% (setenta e sete por cento) de evasão, nas desigualdades criadas e reproduzidas pelo programa na instituição de interesse, conforme já demonstrado, e nos fatores identificados acima que contribuem para fenômeno do abandono escolar, fatores esses inquestionavelmente merecedores de maior atenção por parte da instituição, o que não foi percebido na coleta dos dados.

Diante do exposto, após todos os elementos apresentados é necessário realizar um exercício nos moldes proposto pela visão *bottom-up* de implementação de políticas públicas, qual seja, utilizar os fatores contextuais identificados para propor alterações nas regras e ações praticadas, tanto no contexto macro quanto micro, com o intuito de maximizar a eficiência do programa na obtenção de seus fins, acompanhada de sua correta alocação de recursos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PROEJA é um programa de inegável relevância para a sociedade brasileira, principalmente pelo seu cunho social, que possibilita a reentrada do indivíduo no sistema de educação, possibilitando, no limite, a ampliação do horizonte de oportunidade desse discente.

O presente estudo focou seus esforços em avaliar o citado programa nos cursos ofertados pelo IFMT – Campus Cuiabá, persistiram esforços em demonstrar o momento e qual a área de intersecção entre esses dois elementos, PROEJA e IFMT – Campus Cuiabá. O fio condutor para esse esforço foi a educação profissional no Brasil. Nessa perspectiva, a problematização foi exposta, delimitada, posteriormente, pelos marcos teóricos e metodológicos adotados pela pesquisa.

Apesar da profícua discussão teórica realizada por este estudo, a sua maior contribuição para a agenda de pesquisa repousa nos dados quantitativos e qualitativos expostos e analisados. Os citados dados, bem como todo o restante deste trabalho, buscaram responder a hipótese de que a avaliação da implementação do PROEJA no IFMT – Campus Cuiabá apontam para uma alta taxa de evasão ligados a fatores próprios do contexto da prática.

Para tal desiderato, utiliza-se a recomendação de Dore e Luscher (2011 ab) de que “entender as causas da evasão é a chave para encontrar soluções para o problema”. O atendimento dessa recomendação possibilita justificar a definição teórica do ciclo de políticas públicas e da avaliação de política da política do programa.

Os dados que possibilitaram satisfazer a proposta da pesquisa demonstraram o seguinte: os principais achados dos dados quantitativos foram: I) a média da evasão do PROEJA, que durante o seu período de existência foi de 77% (setenta e sete por cento), variando de 58% (cinquenta e oito por cento), no semestre 2013/2, a 86% (oitenta e seis por cento), no semestre 2010/2; II) menor acesso de mulheres nos cursos, do total dos ingressantes, somente 23,97% (vinte e três inteiros e noventa e sete centésimos por cento) são mulheres, demonstrando que alguma forma de desigualdade está sendo criada ou reproduzida pelo programa; III) além do acesso menor, as mulheres proporcionalmente evadem mais que os homens, pois a evasão entre as mulheres é de 86% (oitenta e seis por cento), já entre os homens é de 75% (setenta e cinco por cento); mais uma vez indicando que alguma forma de desigualdade está sendo criada ou reproduzida pelo programa; IV) existe uma maior ocorrência de discentes com idade até

30 anos, perfazendo-se em 66% (sessenta e seis por cento) do total de alunos, mais uma vez questões de desigualdades criadas ou reproduzidas emergem; V) ficou demonstrado uma linearidade entre o aumento da oferta de vagas, ocorrida no período de 2009/1 até 2012/2, e o aumento absoluto e proporcional da evasão nos cursos PROEJA no IFMT – Campus Cuiabá, bem como quando a oferta diminuiu, no período de 2013 em diante, a proporção da evasão tendeu também a diminuir. Essa relação pode indicar que a instituição estava ofertando vagas superiores à demanda da região.

De todo modo, pelo próprio caráter exploratório do estudo, todas as impressões emergidas dos dados quantitativos representam objetos para pesquisa futura, pois não se intentou, neste estudo, aprofundar na explicação desses achados.

Uma última curiosidade emerge acerca dos dados quantitativos levantados junto à instituição. Apesar dos dados estarem disponíveis no sistema utilizado pelo IFMT – Campus Cuiabá, até então nenhum gestor o tinha sistematizado para fins de análise da evasão no PROEJA. Tão logo realizada essa provocação e sistematizados os dados, verificou-se uma certa preocupação por parte de alguns setores ligados ao ensino, impactados pela quantidade de evasão detectada, bem como, percebeu-se que muitos desses setores acabaram por se mover da sua posição de inatividade, iniciando esforços para entender e enfrentar esse problema. Essa observação acaba por revelar a importância dessa pesquisa e a sua grande possibilidade de contribuição para o contexto da instituição estudada.

Já quanto à avaliação dos dados qualitativos persistiu a percepção que os seguintes fatores foram os que mais contribuíram para a evasão, vejamos: 1) questões relacionadas ao trabalho/emprego do discente; 2) questões pessoais dos discentes; 3) desnivelamento dos discentes quando acessam o PROEJA e durante o transcorrer do curso; 4) a insuficiente capacitação dos docentes e preparação do órgão para oferecer o programa; 5) desconhecimento da base legal e teórica do PROEJA por parte dos atores executores do programa; 6) estruturas inadequadas para realização, por parte dos discentes, de algumas atividades pedagógicas e técnicas; 7) a falta da devida adaptação da instituição ao público diferenciado do PROEJA; 8) aparente descompromisso com as atribuições profissionais, por parte de alguns professores, que faltam as aulas que são de sua responsabilidade; 9) dificuldade dos discentes em algumas disciplinas; 10) o acesso ao estágio na área, tendo em vista a sua baixa remuneração; 11) as duas greves deflagradas pela representação sindical local no período analisado.

A maioria desses fatores já foi relatado em pesquisas da área, inclusive em

alguns trabalhos citados neste estudo, nesse desiderato, o motivo que se mostrou de maior saliência para a ocorrência da evasão, no caso as questões relacionadas ao trabalho/emprego do discente, também foi apresentada como preponderante nas pesquisas supracitadas de Debiasio (2010), Rezende (2012), Pereira (2011), PNAD/IBGE (2009) e no Ofício nº 2939/2008 SETEC/MEC (que consta dados de uma pesquisa a nível nacional sobre evasão do PROEJA nos Institutos Federais).

Salienta-se que alguns fatores demonstraram certa originalidade em comparação aos fatores descritos nas demais pesquisas da área, pois não são comumente citados, merecendo, portanto, destaque, são eles: o fator 10 (o acesso ao estágio na área, tendo em vista a sua baixa remuneração) e fator 11 (greves deflagradas pela representação sindical local).

Conforme visto, as percepções dos dados qualitativos possuem mais profundidade que as impressões dos dados quantitativos, apesar disso, as duas perspectivas acabam por se complementarem, proporcionando um resultado muito interessante, elevando esta pesquisa como ferramenta útil de explicação do problema enfrentado, apesar da mesma se propor exploratória.

Enfim, no processo micropolítico específico em que se desenvolve o PROEJA no IFMT – Campus Cuiabá, pode ser observado, no contexto da prática, várias circunstâncias que contribuem para a ocorrência da evasão. Portanto, foi investigado como atores, experiências, valores, propósitos e relações de poder não fixas acabam por deslocar os sentidos que se pretendiam fixos, transformando em significâncias próprias. No caso proposto, essa dinâmica possibilitou a avaliação do citado programa que se mostrou ineficiente em sua implementação, prejudicando o atendimento de finalidade pública, bem como, não contribuindo a contento na elevação dos padrões de acesso, oportunidade e justiça social que originalmente se propõe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Adriana. **Um estudo do e no processo de implantação no Estado do Paraná do PROEJA: Problematizando as causas da evasão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba-PR. UFPR. 2008.

ALMEIDA, B. C.; PAULA, S. L. O Papel da Avaliação de Políticas Públicas no Contexto dos Governos Locais. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), v. 42, 2014. p. 39-60.

ALVES, Edgard Luiz Gutierrez; SOARES, Fábio Veras. **Ocupação e escolaridade: tendências recentes na Grande São Paulo**. Brasília: IPEA, 1996.

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativa teórica e práticas**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1997.

ARAÚJO, Eliane de Jesus Melo. **Evasão no Proeja: Estudo das causas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA – Campus Monte Castelo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília/DF. Universidade Católica de Brasília. 2012.

ARRETCHE, Marta. O mito da descentralização como indutor de maior democratização e eficiência nas políticas públicas. In: GERSCHMAN, Silvia; VIANA, Maria L. W. (Orgs.). **A miragem da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997. p.127-152.

AZEVEDO. Clayte de Paula; LIMA, Ezilda Soares de. A Evasão escolar no PROEJA do CEFET/MT: Existência e visão. **Educ. prof.: c & T**, vol. 4, n. 2, 2011. p. 79-88.

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

BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre. **Avaliação participativa de programas sociais**. São Paulo: Veras, 2000.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a história das rupturas. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acessado em: 01/09/2015.

BIGNARDI, Fernando A. C. **Reflexões sobre a pesquisa qualitativa e quantitativa: maneiras complementares de apreender a realidade**. 2003. Disponível

em:<<http://www.comitepaz.org.br/download/pesquisa%20qualitativa.pdf>> Acessado em: 11/10/2014.

BONFIM, Silvana Vanessa Martins da Silva; ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. A questão da Evasão no Proeja: Um estudo de caso no IF Bainano Campus Guanambi. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP - Campinas – 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento base – Programa de Integração da Educação Profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília: SETEC, 2007.

_____. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. **Resolução nº. 104, de 15 de dezembro de 2014. Aprova a Organização Didática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso**. 2014.

_____. **Constituição República Federativa do Brasil de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em: 12/01/2016.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acessado em: 12/12/2010.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 11/08/2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000a.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2008. Disponível em: <[HTTP://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acessado em: 05/07/2015.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília: SETEC, 2006.

_____. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Introdução/Secretaria de Educação Fundamental, v.1, 2002.**

CASSEB, Rita Francisca Gomes Bezerra. **O PROEJA na visão dos professores da educação profissional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – CEFET – MT/IFMT.** Dissertação (Mestrado em Educação). Cuiabá/MT. UFMT. 2009.

CAVALCANTI, Mônica Maria de Arruda. **Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais – Uma Abordagem Conceitual.** Caruaru / PE. 2008

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COSTA, Frederico L.; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de administração pública**, v. 5, n. 37, 2003. p. 969-992.

COSTA, Rita de Cássia Dias. **O PROEJA para além da retórica: Um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa no Campus Charqueadas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre-RS. UFRS. 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez. 1991.

CREMONESE, Baltazar Carboni. **Análise política do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.** Dissertação (Mestrado Educação). Campinas/SP. UEC. 2012.

CUNHA, Carla da. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil.** Trabalho elaborado durante o curso "The Theory and Operation of a Modern National Economy", ministrado na George Washington University, no âmbito do Programa Minerva, em 2006.

DEBIASIO, Flavia de Jesus Mendes. **Acesso e Permanência e Evasão nos Cursos do PROEJA em Instituições de Ensino de Curitiba – PR.** Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Curitiba – PR. UTFPR. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara Di; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cad. CEDES*, vol. 35, n. 96, 2015. p. 197-217. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000200197&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 20/02/2016.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)**, v. 8, supl. 1, 2011a. p. 147-176.

_____. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cad. Pesqui.*, vol. 41, n.144, 2011b. p.770-789.

EASTONE, D. **A Framework for Political Analysis**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. EVASÃO. In: **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GARCIA, Vanir. **Proeja no IFMS – Campus Campo Grande O curso técnico integrado em manutenção e suporte em Informática (2010 – 2013)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande/MS. Universidade Católica Dom Bosco. 2014.

GHIRALDELLI, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2. ed. Barueri: Monole, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2009.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. São Paulo: Alínea, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000. p. 108-130.

HOWLETT, M; RAMESH, M. **Studying Public Policy**. Canadá: Oxford University Press, 1995.

IVO, Andressa Aita. **Ensino Profissional e Educação Básica: Estudo de caso da implantação de um curso técnico na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA)**. Dissertação (Mestrado de Educação). Pelotas/RS. UFPel. 2010.

JOHANN, Cristiane Cabral. **Evasão Escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: Um estudo de caso no Campus Passo Fundo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Passo Fundo/RS. Universidade de Passo Fundo. 2012.

KINGDON, W. John. **Agendas, alternatives and public policies**. Boston, Little Brown, 1984.

KRAJEWSKI, L. J.; RITZMAN, L. P.; MALHOTRA, M. **Administração da produção e operações**. 8. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. 5. Ed. São Paulo: Atlas. 2001.

LASWELL, H. D. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LINDBLOM, Charles E. Still Muddling, Not Yet Through. **Public Administration Review**, vol. 39, 1979. p. 517-526.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. 2015. Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>. Acessado em: 02/01/16.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, vol. 27, n. 94, 2006a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acessado em: 20/10/2015.

_____. A abordagem do Ciclo de Políticas e suas contribuições para a análise de trajetória de políticas educacionais. **Atos De Pesquisa Em Educação**, v. 1, n. 2, 2006b. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10>>. Acessado em: 10/01/2016.

MAITLAND, E. Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. **Journal of Public Administration Research and Theory**, vol. 5, 1995. p. 145-174.

MAY, Peter; WINTER, Soren. Politicians, managers, and street-level bureaucrats. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 19, 2007. p. 453-476.

MALHOTRA, N. K. et al. **Introdução à pesquisa de marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. 1932. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acessado em: 02/02/2016.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco. 1992.

MOREIRA, Priscila Rezende. **Evasão Escolar nos cursos técnicos do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte/MG. UFMG. 2012.

NASCIMENTO, Martha de Cássia. **Práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na implementação do PROEJA na EFAJIT: discurso e realidade**. Dissertação (Mestrado). Brasília-DF. Universidade de Brasília. 2009.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**. 2011. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n38/01.pdf>>. Acessado em: 10/01/2016.

OTOOLE, Laurence J. Jr. Research on Policy Implementation: Assessment and Prospects. **Journal of Public Administration Research and Theory**, vol. 20, 2000. p. 263-288.

PEREIRA, Josué Vidal. **O PROEJA no Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia: Um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). UnB. Brasília/DF. 2011.

PRESSMAN, J. L.; WILDAVSKY, A. **Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland**. 3. ed. Berkeley: University of California Press, 1984.

PINTO, I. C. M. **Mudanças nas políticas públicas: a perspectiva do ciclo da política**. Revista de Políticas Públicas, São Luís, v. 12, p. 27-36, 2008.

REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. A Análise da Política proposta por Ball. In: MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde**. 2011a. p.173-180. Disponível em: <www.ims.uerj.br/ccaps>. Acessado em: 15/01/2016.

_____. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde**, 2011b. p.138-172

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordelo de Sales. A avaliação como política pública: Aspectos da implementação dos SINAES. In: LORDÊLO, JAC., and DAZZANI, MV. (orgs). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009.

RODRIGUES, L. C. **Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas sociais**. Aval: revista avaliação de políticas públicas, Fortaleza, v. 1, n. 1, jan./ jun. 2008.

RODRIGUES, Lea C. A proposta de uma avaliação em profundidade para avaliação de políticas e programas sociais. In: **Congreso Internacional De Ciencia, Tecnología Y Cultura**. Santiago: Simposio: Investigación Evaluativa, 2013.

RORATTO, João Manoel. **Programa educacional de inclusão social para o mundo do trabalho e para a vida, direcionado aos jovens e adultos: avaliação do Programa PROEJA na UFSM como parte de uma política pública de educação em execução**. Tese de doutorado. Brasília/DF. Universidade Católica de Brasília. 2012.

RUA, Maria das Graças. **Política Pública e Políticas Públicas no Brasil: conceitos básicos e achados empíricos**. In *O Estudo da Política: tópicos selecionados*, Brasília: Paralelo 15, 1998.

SALVATO, Marcio Antonio; FERREIRA, Pedro Cavalcanti Gomes; DUARTE, Angelo José Mont'Alverne. **O impacto da escolaridade sobre a distribuição de renda**. *Estud. Econ.*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 753-791, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612010000400001&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 22/10/2015.

SANTOS, Izequias Estevam dos. **Manual de Métodos e Técnicas de Pesquisa Científica**. 5. ed. Niterói: Impetus, 2005.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas públicas: coletânea**. Brasília: ENAP, 2006.

SCOPEL, Edna Graça. **Olhares acerca do processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Jovens e Adultos no contexto do Ifes campus Vitória**. Dissertação (Mestrado em Educação em Educação). Espírito Santo: UFES. 2012.

SEABRA, A. A. **Escolaridade, salários e empregabilidade: implicações no mercado de empregos do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro. 2002.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC. 2001.

SILVA, Diogo Fernandes; OLIVEIRA, Roberto Vêras de. **O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba sob o impacto das recentes políticas federais de formação profissional**. 2010. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/cnpp/pgs/anais/Arquivos%20GTS%20-%20recebidos%20em%20PDF/O%20INSTITUTO%20FEDERAL%20DE%20EDUCAÇÃO,%20CIÊNCIA%20E%20TECNOLOGIA%20DA%20PARAÍBA%20SOB%20O%20IMPACTO%20DAS%20RECENTES%20POLÍTICAS%20FEDERAIS%20DE%20FORMAÇÃO%20PROFISSIONAL.pdf>. Acessado em: 14/07/2013.

SILVA, Maria O. S. Avaliação de políticas públicas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: SILVA, Maria O. S. (Org.) **Avaliação de políticas públicas e programas sociais; teoria e prática**. São Paulo: Veras, 2001.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. **A implementação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: visão dos gestores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, 2006.

TAUFICK, Ana Luiza de Oliveira Lima. **Avaliação da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais para o PROEJA**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). UFJF. Juiz de Fora/MG. 2013.

TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M. V. **Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção**. Revista de Administração Pública, v. 42, n. 3, p. 529-550, 2008

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 11. ed. São Paulo: Atlas. 2009.

VIANA, A. L. **Abordagens metodológicas em políticas públicas**. Revista de Administração Pública, v. 30, n. 2, p. 5-43, 1996.

VIEGAS, Luciane Torezan. **Contribuições da Abordagem do Ciclo de Políticas – Os processos de implementação das políticas públicas educacionais**. Congresso Ibero-Americano de Investigação Quantitativa (CIAQ). V.1: Atlas – Investigação qualitativa em educação. Disponível em:
<<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/380/377>>. Acessado em: 21/01/2016.

APÊNDICE I

(Termo de Consentimento Informado – Entrevistado/a)

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO – ENTREVISTADO/A

Eu, José Vinicius da Costa, estou realizando uma pesquisa acerca do retrato da evasão dos cursos na modalidade integrado do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – Campus Cuiabá/Octayde Jorge da Silva. Esta pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado profissional em políticas públicas, junto à Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação da Prof^a.Dr^a. Mariana Batista da Silva.

A participação nesta pesquisa, como entrevistado, não oferece risco ou prejuízo a pessoas. Se no decorrer da entrevista o/a participante resolver não mais continuar terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (065) 99827435 ou, ainda, por e-mail – jose.costa@cba.ifmt.edu.br.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu,.....
.....,concordo em participar desta pesquisa?

sim não

Em caso positivo: concordo com a identificação de meu cargo ou ligação com a escola (responsável por aluno, aluno, professor, diretos ou funcionário) nos relatórios da pesquisa?

sim não.

Concordo com a gravação da entrevista?

sim não

Data: / /

Assinatura do Participante

Assinatura do pesquisador (José Vinicius da Costa)

APÊNDICE II**(Questionários e roteiros de entrevistas)****QUESTIONÁRIO DO PROEJA**QUESTIONÁRIO PARA O ENTREVISTADO **GESTOR** DO PROEJA

QUESTIONÁRIO PROEJA Nº: __ Data de aplicação: ___ / ___ / ___

Nome do aplicador e de sua respectiva instituição: _____

INSTRUÇÕES:

- Leia atentamente as questões;
- Marque apenas uma resposta por questão, a não ser que no título da questão seja orientado a marcar mais de uma resposta.
- Preencha o questionário à caneta e não deixe nenhuma questão sem resposta.
- Caso tenha alguma dúvida ou necessite de informações, comunique-se com o aplicador.

I – CARACTERÍSTICAS DO RESPONDENTE

1.Nome:

2. Data de Nascimento: ___ / ___ / ___

2. Sexo: 1 () Masculino 2 () Feminino

3. Em relação à sua cor/raça, como você se considera?

0 () Sem declaração

1 () Branco(a)

2 () Preto(a)

3 () Pardo(a)

4 () Amarelo(a) - Ex.: japonês, coreano, chinês etc.

5 () Indígena

4. Local de nascimento:

5. Local onde reside:

6. Formação Acadêmica:

7. Se possui pós-graduação, qual o nível e a área:

8. Qual o cargo de gestão que já ocupou:

9. Quando ocupou cargo de gestão:

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROEJA

ROTEIRO PARA O ENTREVISTADO **GESTOR** DO PROEJA

ENTREVISTA PROEJA Nº: __ Data de aplicação: ___ / ___ / ___

Nome do aplicador e de sua respectiva instituição: _____

1) Você poderia fazer uma breve apresentação pessoal: trajetória na educação, do cargo que ocupado e qual a ligação desse cargo com o PROEJA, do que conhece sobre o PROEJA, dos vínculos que possui com a Educação Profissional de Jovens e Adultos, da sua participação na implementação do citado Programa.

2) Como a política foi recebida e como foi implementada? A instituição estava preparada? Houve capacitações? A comunidade conhece o Documento Base e a legislação do PROEJA? Como foi planejada a oferta dos cursos PROEJA? Persistiram contradições, conflitos e tensões entre o que foi lido, discutido, planejado e as ações de quando o PROEJA foi posto em prática?

3) Quais as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Houve algum acompanhamento (dados oficiais) acerca dessas dificuldades?

4) Indique os principais aspectos positivos e negativos do PROEJA.

5) Em relação à evasão dos cursos, como ele foi avaliado? A partir das suas experiência pessoais e profissionais, quais fatores você considera que poderiam ter favorecido ou provocado a evasão? Persiste simetria entre o índice de evasão do PROEJA e dos demais cursos da instituição? Existem políticas, adotadas pela Instituição, para evitar a evasão nos cursos PROEJA? Em caso negativo, há planos ou discussões de implantação de ações preventivas?

6) Há efeito de primeira ordem (mudança de estrutura e na prática)? Quais são? Até que ponto o PROEJA contribuiu na elevação dos padrões de acesso, oportunidade e justiça social de seus discentes?

7) Deseja acrescentar alguma coisa às colocações já expressadas?

Perguntas reservas

8) Há desigualdades criadas ou reproduzidas pela política? Quais são as evidências disso?

9) Ao longo dos anos, quais as mudanças observadas na prática da instituição ao trabalhar com o PROEJA?

QUESTIONÁRIO DO PROEJAQUESTIONÁRIO PARA O ENTREVISTADO **PROFESSOR** DO PROEJA

QUESTIONÁRIO PROEJA Nº: __ Data de aplicação: ___ / ___ / ___

Nome do aplicador e de sua respectiva instituição: _____

INSTRUÇÕES:

- Leia atentamente as questões;
- Marque apenas uma resposta por questão, a não ser que no título da questão seja orientado a marcar mais de uma resposta.
- Preencha o questionário à caneta e não deixe nenhuma questão sem resposta.
- Caso tenha alguma dúvida ou necessite de informações, comunique-se com o aplicador.

I – CARACTERÍSTICAS DO RESPONDENTE

1.Nome:

2. Data de Nascimento: ___ / ___ / ___

2. Sexo: 1 () Masculino 2 () Feminino

3. Em relação à sua cor/raça, como você se considera?

0 () Sem declaração

1 () Branco(a)

2 () Preto(a)

3 () Pardo(a)

4 () Amarelo(a) - Ex.: japonês, coreano, chinês etc.

5 () Indígena

4. Local de nascimento:

5. Local onde reside:

6. Formação Acadêmica:

7. Se possui pós-graduação, qual o nível e a área:

8. Disciplina que já ministrou no PROEJA:

9. Quando foi seu último contato com o PROEJA:

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROEJA**ROTEIRO PARA O ENTREVISTADO PROFESSOR DO PROEJA**

ENTREVISTA PROEJA Nº: __ Data de aplicação: ___ / ___ / ___

Nome do aplicador e de sua respectiva instituição: _____

1) Você poderia fazer uma breve apresentação pessoal: trajetória na educação, do que conhece sobre o PROEJA, dos vínculos que possui com a Educação Profissional de Jovens e Adultos, da participação na elaboração do projeto curricular e pedagógico do PROEJA.

2) Como os professores entendem e avaliam o PROEJA na instituição? Na concepção do corpo docente, qual foi o impacto do PROEJA para os alunos? Em relação a preparação prévia da instituição e do corpo docente, houve capacitações ou alguma ação inicial? Os professores conhecem o Documento Base e a legislação do PROEJA? Persistiram contradições, conflitos e tensões entre o que foi lido, discutido, planejado e o que é posto em prática pela PROEJA?

3) Em relação a sua experiência profissional, quais as mudanças ocorreram na sua prática didático-pedagógica ao trabalhar com turmas do PROEJA? Quais as articulações os professores estabelecem ou poderiam estabelecer entre os saberes dos discentes e os conteúdos da sua disciplina? Seria benéfico o estabelecimento de um currículo integrado? De forma isso poderia acontecer de forma efetiva? Como o professor avalia seu envolvimento no Programa?

4) Quais as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Há desigualdades criadas ou reproduzidas pelo Programa? Até que ponto o Programa contribuiu para elevação dos padrões de acesso, oportunidade e justiça social?

5) Indique os principais aspectos positivos e negativos do PROEJA.

6) Qual a impressão dos professores acerca da evasão dos cursos no PROEJA? A partir de suas experiências em sala de aula, quais fatores favoreceram e provocaram a evasão? Persiste simetria entre o índice de evasão percebida no PROEJA e nos demais cursos que o professor ministra aula na instituição? Em sua opinião, qual o motivo mais aparente para a ocorrência da evasão?

7) Deseja acrescentar alguma coisa às colocações já expressadas?

Perguntas reservas

8) Há efeito de primeira ordem (mudança de estrutura e na prática)? Quais são?

9) Qual o impacto da política para os alunos (ou receptores da política) em geral?

QUESTIONÁRIO DO PROEJAQUESTIONÁRIO PARA O ENTREVISTADO **DISCENTE EVADIDO** DO PROEJA

QUESTIONÁRIO PROEJA Nº: __ Data de aplicação: ___ / ___ / ___

Nome do aplicador e de sua respectiva instituição: _____

INSTRUÇÕES:

- Leia atentamente as questões;
- Marque apenas uma resposta por questão, a não ser que no título da questão seja orientado a marcar mais de uma resposta.
- Preencha o questionário à caneta e não deixe nenhuma questão sem resposta.
- Caso tenha alguma dúvida ou necessite de informações, comunique-se com o aplicador.
- Neste questionário, considera-se aluno EVADIDO (que abandonou) o Curso Técnico aquele que deixou o curso sem obter o diploma de técnico por não concluir alguma(s) das etapas obrigatórias do curso.

I – CARACTERÍSTICAS DO RESPONDENTE

1.Nome:

2. Data de Nascimento: ___ / ___ / ___

2. Sexo: 1 () Masculino 2 () Feminino

3. Em relação à sua cor/raça, como você se considera?

0 () Sem declaração

1 () Branco(a)

2 () Preto(a)

3 () Pardo(a)

4 () Amarelo(a) - Ex.: japonês, coreano, chinês etc.

5 () Indígena

4. Local de nascimento:

5. Local onde reside:

6. Nome do curso técnico do PROEJA que você abandonou: _____

7. Quanto tempo estava longe da escola antes de entrar em um curso do PROEJA:

8. Quanto tempo cursou o PROEJA:

9. Quando abandonou o curso do PROEJA:

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROEJA

ROTEIRO PARA O ENTREVISTADO **DISCENTE EVADIDO** DO PROEJA

ENTREVISTA PROEJA Nº: __ Data de aplicação: ___ / ___ / ___

Nome do aplicador e de sua respectiva instituição: _____

- 1) Você poderia fazer uma breve apresentação pessoal: trajetória na educação, o motivo que o (a) levou a abandonar a escola quando da idade regular, quais os motivos que o (a) levou a matricular no PROEJA, qual curso o aluno se matriculou, qual era a sua expectativa para o curso quando de seu início.
- 2) O que você entende por PROEJA? Avalie o curso do PROEJA que você cursou e evadiu? A instituição estava preparada para oferecer curso na modalidade PROEJA? Os professores estavam preparados para ministrar aulas na modalidade PROEJA? Persistiram contradições, conflitos e tensões entre o que você idealizava/imaginava e o que foi posto em prática no PROEJA?
- 3) A partir de sua experiência, quais foram os principais aspectos positivos e negativos do PROEJA de maneira geral?
- 4) Quais as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Quais as dificuldades percebidas por parte dos alunos? Como os alunos eram integrados no PROEJA? E você se sentiu integrado ou programa? Por que (não)?
- 5) O que o (a) levou a evadir/desistir do curso na modalidade PROEJA? A partir de sua experiência como aluno, o que você considera ser as causas de evasão no PROEJA? Qual a sua principal reclamação para com a Instituição e o PROEJA? O que o PROEJA contribuiu para sua vida?
- 6) Você deu ou pretende dar continuidade aos estudos? Considerando as ações pedagógicas e administrativas do IFMT, você considera que algo poderia (ou poderá) ser feito para evitar evasões?
- 7) Deseja acrescentar alguma coisa às colocações já expressadas?

Perguntas reservas

- 8) Quais os fatores que mais influenciaram a evasão: trabalho; curso e conteúdo; Motivação, estudo e estágio; fatores individuais, familiares ou práticos; clima da escola; discriminação; falta de programas/instrumentos de apoio ao aluno; estrutura?
- 9) Você sentiu que a instituição estava se adaptando ao seu conhecimento ou existia uma ação excludente nessa relação?