

## **ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS EM PROEJA NO BRASIL (2007-2011): temas e tendências**

Rony Pereira Leal; Jupter Martins de Abreu Júnior

Instituto Federal Fluminense (IFF), rony.leal@iff.edu.br; Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ),  
jupter.junior@ifrj.edu.br

**Resumo** O presente estudo visa, através do levantamento da produção acadêmica de dissertações e teses entre os anos de 2007 e 2011, problematizar o estado do conhecimento da produção do período, analisando em que medida os processos de implantação dos cursos Proeja e Proeja Fic, bem como o investimento dos insumos provenientes do Edital PROEJA-CAPES-SETEC n.º 03/2006 em cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu, apresentaram impactos na produção correspondente, em âmbito nacional.

**Palavras-chave:** PROEJA, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional, Técnica e Tecnológica (EPT), Estado do conhecimento, Produção acadêmica.

### **Introdução**

Ainda que as práticas educativas junto a jovens e adultos no Brasil tenham feito parte do conjunto das primeiras ações desenvolvidas no país – uma opção estratégica, tendo em vista o seu caráter dualizante, estratificador e, sobretudo, conformador de corações e mentes -, a leitura dos dados oficiais facilmente atesta o inquestionável: a Educação de Jovens e Adultos é a modalidade que conta com o financiamento mais baixo de toda a estrutura organizacional do ensino brasileiro.

A despeito de ter sido reconhecida desde a Constituição de 1988 como modalidade compositora da educação básica, os processos de regulamentação que resultaram na dotação específica de recursos para a modalidade são bastante recentes: apenas em 2007, a partir de sua inclusão no recém-criado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), é que se passou a contar com uma previsão orçamentária para a sua provisão. No entanto, no processo de regulamentação da dotação dos recursos, sua limitação ao percentual máximo dos recursos em 10%, bem como a fixação do fator de ponderação em 0,7 em relação ao ensino pretensamente regular, fez com que ela viesse a receber os menores índices dentre todas as modalidades da educação básica (CARVALHO, 2014). Pinto (2007, p. 893) ressalta que, ainda que não tenham um impacto significativo no que tange ao quantitativo de matrículas, estas restrições se configuraram em “um sinal claro de desrespeito aos direitos dos jovens e adultos trabalhadores que não

tiveram garantido pelo Estado o acesso ou a permanência na escola na idade mais adequada”.

Tais questões se tornam ainda mais graves ao considerarmos que a EJA é uma modalidade que, ao privilegiar em sua oferta o atendimento aos jovens, adultos e idosos que não tiveram o acesso prévio à escolarização, ou que tiveram sua trajetória interrompida, necessita não apenas reconhecer, mas privilegiar e incorporar a diversidade destes sujeitos em seus processos formativos. Este movimento implica não apenas a disposição política para tal, mas a conjugação das dimensões técnica, estética e, sobretudo, ética para o seu desenvolvimento em parâmetros minimamente aceitáveis. Este quadro, embora pudesse ser observado em algumas iniciativas na educação popular, no que se referia às redes de ensino ainda se situava no campo das utopias.

No entanto, a ascensão de um governo de cunho popular, em 2003, possibilitou que setores importantes na luta por melhorias nas políticas voltadas para a educação, como as universidades, os estabelecimentos escolares, as entidades representativas dos profissionais da educação, os fóruns e os coletivos de educação popular, pudessem ter papel ativo na proposição de políticas para o setor. Estes foram convidados, ainda na fase de formulação das bases do programa de governo, a contribuir com o processo. No campo da EJA, cujas experiências mais exitosas são advindas da educação popular, tais participações resultaram na consolidação de um novo ciclo de políticas, a partir da implantação de programas e projetos que reconfiguraram o cenário em tela.

Em que pese as críticas acerca da baixa permeabilidade destes dispositivos no cenário educacional brasileiro, dada a sua transitoriedade e baixa estabilidade, tais ações tiveram papel estratégico na adoção de novos paradigmas, tanto para a EJA, quanto para a educação profissional. Nestes, o reconhecimento dos sujeitos da EJA como pertencentes à população economicamente ativa e sujeitos do trabalho, bem como da modalidade como direito universal e locus da aprendizagem, permitiu que se pensasse a sua articulação com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de forma a não mais proporcionar a sua mera coexistência, mas estimular a sua integração em perspectivas epistemológicas que visem a abordagem dos conhecimentos de modo inter ou transdisciplinar.

Dentre as ações propostas a partir deste novo direcionamento, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) se tornou a principal política voltada para a modalidade na vigência do governo Lula, o que se deu não apenas pelo grande aporte de recursos que movimentou, mas, sobretudo, pelo seu largo espectro de ações.

Estas conjugavam a inserção da EJA em espaços formativos onde até então ela não havia sido sequer cogitada à implantação de ações estratégicas para a divulgação científica e ao desenvolvimento de ações específicas em nível de pós-graduação que buscassem problematizar a modalidade: a implantação de cursos de Especialização *latu sensu* e o fomento de bolsas de mestrado e doutorado; o desenvolvimento de pesquisas em âmbito acadêmico e, sobretudo, a criação de dispositivos para dar visibilidade a esta produção, tais como a ampla publicação destas produções.

Nestes termos, o presente estudo visa, através do levantamento da produção acadêmica de dissertações e teses entre os anos de 2007 e 2011, problematizar o estado do conhecimento da produção do período, analisando em que medida os processos de implantação dos cursos Proeja e Proeja Fic, bem como o investimento dos insumos provenientes do Edital PROEJA-CAPES-SETEC n.º 03/2006 em cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, apresentaram impactos na produção correspondente, em âmbito nacional.

### **A emergência das primeiras produções acadêmicas sobre o PROEJA (2007-2011)**

Como já destacado anteriormente, não obstante os avanços obtidos na esfera legal desde a retomada democrática, nos anos 80, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda hoje enfrenta obstáculos de ordens diversas para garantir sua viabilidade em parâmetros mínimos de subsistência. Estes se dão, sobretudo, no âmbito financeiro, o que tende a comprometer a qualidade e a regularidade de sua oferta nos diferentes níveis e autarquias:

Em decorrência do baixo aporte de verbas, ocorre um processo de fragmentação na distribuição dos recursos para as ações dirigidas a esta modalidade. A título de suplementação, novas rubricas são aprovadas, priorizando o financiamento de ações pontuais em detrimento da escolarização oficial. Como resultado direto, se tem a precarização da oferta em algumas redes, que optam pela implantação de programas e projetos, nos quais podem contar com a participação da iniciativa privada e organizações sócio comunitárias na execução e financiamento. A adoção desta perspectiva, por sua vez, submete a EJA e seus atores a uma existência marcada pelo risco da *perenidade constante*, onde o clima permanente de alerta e insegurança tende a se materializar pela falta de autonomia nos processos deliberativos, sobretudo pedagógicos e gerenciais. (LEAL, 2014, p. 63)

Com relação à presença da EJA nas instituições federais de ensino, Abreu Junior (2017, p. 95) destaca a insipiência da oferta com relação ao total de instituições mencionando alguns

fatores que poderiam vir a elucidar, ainda que parcialmente, a questão:

De maneira efetiva, considerando-se as 140 instituições federais existentes em todo o território brasileiro à ocasião, observa-se que até a publicação do Decreto n. 5.478/2005 somente os CEFETs de Pelotas (Rio Grande do Sul), de Santa Catarina, do Espírito Santo, de Campos dos Goytacazes (Rio de Janeiro) e de Roraima ofertavam a modalidade EJA, com a restrição de serem cursos relativos ao ensino médio como etapa da educação básica; ou seja, não havia até esse momento cursos em larga escala que integrassem ensino médio, educação profissional e EJA na Rede Federal. Existiam também outras justificativas apresentadas pela Rede, tais como o número reduzido de docentes do núcleo comum do ensino médio no quadro de profissionais dessas instituições; a falta de infraestrutura física e de profissionais técnico-administrativos necessários para atender a nova demanda, ainda como reflexo da estagnação provocada pelo Decreto n. 2.208/1997, vigente até o ano de 2004, que representou a separação entre educação básica e educação profissional.

Ainda segundo o autor, o incremento da oferta de EJA nas instituições federais se deu em decorrência da publicação da Portaria 2.080/2005, a partir da qual se instituiu um percentual mínimo obrigatório de vagas a serem disponibilizadas na modalidade EJA.

De acordo com o documento, seriam ofertadas 10% das vagas de ingresso em tais instituições em 2006 e 20% em 2007. Tais metas seriam reavaliadas em 2007 e se destinavam especificamente ao ensino médio técnico para a EJA. Essa proposta inicial desafiava as instituições federais a reservarem inicialmente 10% de suas vagas para o público da EJA, “público potencial e rigorosamente interdito a essa possibilidade” (PAIVA, 2012, p. 12). O efeito mais intenso do instrumento legal não residia nos percentuais de vagas fixados, mas sim na inclusão de um público diferenciado do habitualmente demandante na Rede Federal, o que ocasionou diversas indagações por parte dos dirigentes das instituições. (Idem, p. 94)

Tal medida, para além dos tensionamentos que acarretou junto às instituições federais de educação profissional, deu origem a uma série de questionamentos de ordem jurídica, uma vez que o dispositivo jurídico empregado - uma Portaria - além de se encontrar em posição hierarquicamente inferior ao Decreto que então regia a matéria (5.224/2004), o contradizia, uma vez que este reconhecia tais instituições como “detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. (BRASIL, 2004, p. 1).

E foi em meio a esse cenário de tensões que surgiu o PROEJA. Instituído apenas 11 dias após a publicação da Portaria n. 2.080/2005, por meio do Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005, o programa teve, em um primeiro momento, seu escopo restrito às instituições federais de educação tecnológica, com a oferta limitada ao ensino médio.

O Decreto, que ratificou boa parte das orientações da Portaria n. 2.080/2005, sobretudo a

reserva de 10% das vagas para a EJA, encontrou forte resistência nas instituições federais quando da sua publicação. Estas, segundo Moura (2006), alegavam a falta de experiência com a modalidade como determinante para não a oferecer.

A fim de dirimir as críticas e resistências ao Programa, foi constituído um grupo de trabalho para a elaboração do Documento Base do PROEJA. Apresentado em agosto de 2007, o documento enumera os seis princípios que fundamentam o Programa:

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

Deste modo, constata-se que houve uma preocupação, por parte dos articuladores do Documento, em garantir um desenho que permitisse ao Programa a superação do caráter instrumental peculiar a estas políticas, articulando ações associadas à pesquisa e à formação continuada de professores, nas modalidades EJA e educação profissional. Além disto, promoveu-se também a viabilização de programas especiais para a consolidação de formadores e de professores como pesquisadores em ação, através de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, a partir de convênios estabelecidos com agências de fomento, como a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A produção acadêmica resultante do convênio entre essas instituições visava, por meio das áreas temáticas propostas no Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 3/2006, contribuir na implantação do PROEJA como política pública, prática pedagógica inovadora, além de colaborar no estabelecimento de um novo campo epistemológico. Assim, avaliando-se a relevância de como se constituiu a sistemática do Programa e seus aportes, corrobora-se o que Paiva (2012, p. 51) aponta:

[...] o vigor como essa política foi sendo produzida e os desdobramentos que ela provocou na rede e em outras instituições de ensino superior podem ser atestados pela farta produção teórica sobre o Programa e os aspectos a ele inerentes. Essa produção é fruto de avaliação e pesquisa de prática e, sobretudo, de dissertações e teses produzidas por pesquisadores

formados pela expansão na pós-graduação da temática, estimulada por projetos interinstitucionais aprovados pelo Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 3/2006.

Ao avaliar a afirmação contida na reflexão da pesquisadora (PAIVA, 2012, p. 51), ressaltando a farta produção teórica sobre o Programa [...], sobretudo, de dissertações e teses, percebeu-se a importância de se realizar um levantamento bibliográfico e sistemático da produção acadêmica sobre o PROEJA.

### **Estado do conhecimento sobre o PROEJA**

O procedimento metodológico de buscar a produção teórica sobre o PROEJA tem como meta organizar o “estado do conhecimento” do Programa, processo que tem como característica abordar apenas um setor ou microcampo das publicações sobre um tema. Ainda que existam semelhanças entre “estado do conhecimento” e “estado da arte”, estes se diferem devido ao fato de que os estudos realizados a partir da sistematização de dados, identificados como “estado da arte” recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram as produções (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). De acordo com Ferreira (2002, p. 259), as pesquisas que adotam o “estado do conhecimento” de uma área:

[...] são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Com base nos direcionamentos expostos, considerando os aspectos inerentes ao PROEJA no contexto de sua concepção e implantação, observamos a necessidade de apresentar o “estado do conhecimento” das produções acadêmicas sobre o Programa. O enfoque desta abordagem recaiu sobre o conjunto de teses e dissertações produzidas sobre o PROEJA, em grande parte derivadas dos projetos apoiados pelo do Edital PROEJA-CAPES-SETEC n.º 03/2006. Assim, a tarefa foi realizada observando os apontamentos de Haddad (2002, p. 9), que propõem:

[...] num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados das investigações, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados, abertos a pesquisas futuras.

Com esse intuito, foram realizados levantamentos acerca da produção dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu* registrados no Banco de Teses da CAPES e em outras bases. Estes consistiram da busca por teses e dissertações utilizando a palavra-chave “PROEJA”, com foco em cursos de Doutorado, Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional. A partir deste procedimento, foram encontrados trabalhos que continham a palavra “PROEJA” no título, nas palavras-chave ou nos resumos das produções, com procura pontual entre os anos de 2007 a 2011, cujos dados encontram-se na tabela a seguir:

**Tabela 1: Teses e Dissertações sobre PROEJA – 2007 a 2011**

<b>ANO</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>TOTAL</b>
D	0	0	0	03	12	15
MA	2	5	19	36	52	114
MP	0	1	2	2	1	6
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>21</b>	<b>41</b>	<b>65</b>	<b>135</b>

Legenda: D = Doutorado; MA = Mestrado Acadêmico; MP = Mestrado Profissional  
Fonte: ABREU JUNIOR (2017) [adaptado]

Ao se observar a Tabela, é possível perceber o quanto a produção foi fértil nesse período, sobretudo, no Mestrado Acadêmico, onde se observa um crescimento de cinco para dezenove defesas entre os anos de 2008 e 2009, com um ápice de cinquenta e dois trabalhos finalizados em 2011, além do quantitativo geral de dissertações de cento e catorze no período avaliado.

Tal ampliação denota uma possível influência do Edital PROEJA-CAPES-SETEC n.º 03/2006 nas instituições que tiveram propostas aprovadas, já que o ano de 2009 seria o prazo máximo de defesa para dissertações iniciadas em 2007, representando o primeiro momento de impacto do Edital nas produções de Mestrado Acadêmico. O segundo momento, previsto para 2011, marcou não apenas o fim da vigência do Edital - quando ocorreu o maior número de defesas de Mestrado Acadêmico, com cinquenta e dois trabalhos concluídos -, mas, também, foi o ano com o maior quantitativo de defesas realizadas, entre teses e dissertações, com o total de sessenta e cinco produções acadêmicas.

Quanto ao Doutorado, a ausência de teses defendidas entre 2007 e 2009 pode ser explicada pelo fato de a duração do curso ser de quatro anos e, deste modo, o tempo necessário para que as defesas acontecessem ainda não havia expirado, o que se daria somente em 2011 para teses iniciadas em 2007.

No caso do Mestrado Profissional, foram localizados seis trabalhos no período em questão. Este quantitativo, ainda que inferior às produções de Doutorado e de Mestrado Acadêmico, corresponde a 40% da produção deste último, fato notável se considerarmos a disseminação ainda recente desta modalidade de curso no cenário brasileiro.

### **Considerações finais**

Ao se enfatizar os propósitos do presente estudo, classificamos como estratégica a necessidade em se apresentar e publicizar a produção relativa ao Proeja, entendida neste sentido como parte de seus resultados, a fim de se dar visibilidade às ações empreendidas e propor novos paradigmas para esta modalidade. Além disto, cremos na produção acadêmica com possibilidade de tornar visíveis determinados aspectos do trabalho que não são conhecidos de seus diferentes atores, bem como a construção de uma instância permanente de reflexão sobre os programas e seus diferentes aspectos. Deste modo, apostamos na tese de que dar visibilidade e efetividade a ações e discursos críticos, com a consciência do dever do Estado em relação a sujeitos/instituições envolvidos nestes processos, pode vir a contribuir na construção e na consolidação de espaços mais solidários e inclusivos, que reafirmem, no contexto da prática, o direito à educação e à formação profissional, sem negar nenhum outro.

Dentre as produções encontradas, algumas apresentavam as temáticas acesso, permanência e evasão, estando as mesmas diretamente relacionadas à subsistência dos cursos pesquisados. Nelas, é possível perceber que a questão do acesso e permanência no PROEJA tem-se constituído um grande desafio para as instituições federais, tanto pelo fato de os sujeitos não conseguirem reunir condições materiais e sociais para conciliar trabalho e estudo, como pela percepção do público do PROEJA, que por vezes não encontra nessas instituições um lugar que os compreenda como sujeitos de pleno direito e que efetivamente reconheça suas especificidades, necessidades e potencialidades. Também estão presentes nos trabalhos indicações de que os próprios sujeitos não percebem no aumento da escolaridade e na conclusão da educação básica uma possibilidade de buscar melhores condições de integração social e no mundo do trabalho, cabendo, pois, às instituições de ensino a tarefa de estimulá-los nesse sentido.

Portanto, ressaltamos que as questões de acesso e permanência interessam não somente ao nicho da produção acadêmica, mas também aos dirigentes das instituições e aos



formuladores de políticas públicas educacionais, na intenção de idealizar e implementar propostas mais adequadas e próximas à realidade de sujeitos jovens e adultos com trajetórias descontínuas, como o caso da modalidade EJA.

Destacamos, também, que, com relação aos dados obtidos, e a respeito de uma possível influência do Edital CAPES/SETEC sobre esses resultados, se fazem oportunos comentários como os de Baptista (2014, p. 17), ao afirmar que um montante expressivo de trabalhos defendidos sobre o PROEJA se deu pela ação de fomento à pesquisa atrelada ao Programa através do Edital PROEJA-CAPES-SETEC n.º 03/2006.

Por último, com base nas observações já feitas no *continuum* do texto, apontamos a necessidade de estudos posteriores sobre o tema, nos quais a ampliação do período pesquisado pode vir a consolidar os dados apresentados, ou, ainda, detectar novas tendências acerca dos temas ora pesquisados.

## Referências

ABREU JÚNIOR, Jupter Martins de. **Os processos de acesso e permanência nos cursos PROEJA do IFRJ: entre percalços, demandas e potencialidades**. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

BAPTISTA, Anderson José Lisboa. **Alunos da EJA em escolas com tradição de excelência: uma análise do PROEJA no Colégio Pedro II**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2014.

BRASIL. **Decreto n. 5.224**, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Edital PROEJA-CAPES/SETEC n. 03/2006**. Edital para submissão de projetos para implantação de redes de cooperação acadêmica na área de educação. 2006d. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 17 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Documento Base. 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>> Acesso em: 29 jul 2017.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 3, p. 635-655. set./dez. 2014.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas 'estado da arte'. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil: 1986-1998**. Brasília: INEP/MEC, 2002.

LEAL, Rony Pereira. **Formando os formadores: sobre a capacitação docente e seus impactos laborais**. 2014. 156 f. Dissertação. (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

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

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

PINTO, José M. de R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Revista Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, Campinas/SP, p. 877-897. out. 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: PUC-PR, vol. 6, núm. 19, set./dez., p. 37-50, 2006.