



A PRÁTICA DOCENTE E A EVASÃO DOS CURSOS PROEJA NO IFMT - CAMPUS CUIABÁ: UMA PERSPECTIVA DOS BUROCRATAS DE NÍVEL DE RUA

THE TEACHER PRACTICE AND THE EVASION OF PROEJA COURSES IN IFMT - CAMPUS CUIABÁ: A PERSPECTIVE OF THE BUREAUCRAT OF THE STREET LEVEL

DOI: <http://dx.doi.org/10.23926/rpd.v2i1.45>

José Vinicius da Costa Filho

Mestre e Doutorando em
Ciência Política pela
Universidade Federal de
Pernambuco (UFPE).
Professor de Direito no
Instituto Federal de Mato
Grosso (IFMT).

jose.costafilho@cba.ifmt.edu.br

José Vinicius da Costa

Mestrado Profissional em
Políticas Públicas pela
Universidade Federal de
Pernambuco (UFPE).
Professor de Engenharia
Civil no IFMT.

jose.costa@cba.ifmt.edu.br

Lyssa Gonçalves Costa

Mestre em Estudos de
Linguagem (UFMT).
Professora de Inglês e
Português.

lyssagon@gmail.com

Resumo: Este artigo demonstra qual a percepção dos principais burocratas de nível de rua (gestores e docentes) atinente à relação da prática docente e a evasão dos cursos PROEJA do IFMT – *Campus Cuiabá*. O desenho da presente pesquisa descritiva utiliza a abordagem qualitativa, combinando análise bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. Os resultados percebidos apontam que os dois grupos analisados possuem: (1) visões semelhantes, entendendo que, em alguma medida, a prática docente afeta a evasão dos cursos analisados, bem como que existiu deficiência na capacitação docente e apoio institucional geral no que se refere ao PROEJA; (2) visões dissonantes de como essa prática docente afeta a evasão, na medida em que os gestores creditaram aos docentes um sentimento de preconceito em relação ao PROEJA com consequência de sua não adequação aos objetivos do programa (incluindo a prática docente), por outro lado, os professores entendem que, mesmo na falta de apoio institucional, prestam o serviço necessário aos discentes desse programa, bem como se preocuparam em adequar e adaptar sua prática docente a esse grupo, logo, a evasão estaria mais relacionada ao baixo conjunto de conhecimento que o discente possui ao entrar no PROEJA e também do não oferecimento de nivelamento por parte da instituição.

Palavras-chave: Prática docente. Evasão. PROEJA.

Abstract: This paper shows what the perception of the main bureaucrat of street level (managers and teachers) is referent to the relation of teacher practice and the evasion of PROEJA courses in IFMT – *Campus Cuiabá*. The layout of the present descriptive research uses qualitative approach, combining bibliographic analysis and semi structured interviews. The results point that the two groups analyzed have: (1) similar views, understanding that, in some level, the teacher practice affects the evasion of the courses analyzed, as well as that there was a deficiency in the teacher capacitation and general institutional support in what refers to PROEJA; (2) dissonant views of how this practice affects the evasion, in the one hand, the managers credit to the teachers a feeling of prejudice in relation to PROEJA with the consequence of not adapting to the aims of the program (including the teacher practice), in the other hand, the teachers understand that, even with the lack of institutional support, they do the necessary work to the students of this program, as well as they were concerned in adjusting and adapting their teacher practice to this group, therefore, the evasion would be related to the low set of knowledge that the students have when entering PROEJA and also to the not offering a leveling by the institution.

Keywords: Teacher practice. Evasion. PROEJA.



1 INTRODUÇÃO

Azevedo e Lima (2011, p. 84) apontam que no CEFET-MT, atual Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) – *Campus* Cuiabá, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade Jovens e Adultos (PROEJA), iniciou-se em outubro de 2007 e atrelou o ensino médio e o 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 ano) 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 receber trabalhadores, especialmente a parcela que sofreu o fenômeno social da evasão anteriormente e/ou que não teve acesso ao 3º nível.

O IFMT – *Campus* Cuiabá possui, portanto, quase 10 (dez) anos de experiência com esse programa, possibilitando ser um rico objeto de pesquisa. Durante esse período os principais burocratas de nível de rua¹, no caso, os gestores e os docentes, implementaram o PROEJA compatibilizando as necessidades locais com as diretrizes nacionais, ofertando aos discentes a oportunidade da reentrada na escola.

Apesar dos esforços empreendidos e suportados por esses atores, o programa no IFMT – *Campus* Cuiabá enfrenta atualmente vários gargalos, dentre eles destaca-se a desistência dos discentes ao longo dos cursos. Diante disso, a presente pesquisa expõe a perspectiva dos principais burocratas de nível de rua do PROEJA no IFMT (gestores e professores) atinentes à relação entre a prática docente e a evasão. Para tal desiderato, o desenho da presente pesquisa descritiva utiliza a abordagem qualitativa, mediante a realização de entrevistas semiestruturadas². Assim, foram realizadas entrevistas com vários questionamentos, dentre eles persistiram perguntas que trataram de forma direta ou indireta da prática docente.

O presente artigo está dividido em cinco seções. A primeira é a presente introdução. A segunda trata do PROEJA no IFMT – *Campus* Cuiabá, especialmente, expondo como a história desse programa mistura-se com a da instituição de interesse. A terceira retrata o lugar da evasão no contexto da prática em que o PROEJA ocorre e os burocratas de nível de rua. A quarta seção

¹ Lipsky (1980) utilizou o termo burocratas de nível de rua para denominar os funcionários que trabalham diariamente com a política pública em seu nível operacional, portanto, agentes da ponta do serviço, que no caso em tela se perfazem nos gestores e docentes que lidam diretamente com os dilemas da política pública do PROEJA. A seção 3 deste artigo trata de forma mais próxima o termo.

² Salienta-se que a presente pesquisa é parte de uma pesquisa maior, que pretendeu, mediante um estudo de diagnóstico, analisar a evasão dos cursos PROEJA no IFMT – *Campus* Cuiabá. Para mais informações, ver Costa (2016).



aborda a metodologia adotada, os dados levantados juntamente com os resultados obtidos. Ao cabo, nas considerações finais deste trabalho, resumem-se as principais impressões pesquisadas que buscam atender ao objetivo da pesquisa.

2 O PROEJA NO IFMT – CAMPUS CUIABÁ

O PROEJA surge como 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).

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. Entretanto, um novo programa, o PROEJA, destacou-se pelo seu viés inovador, pois, ao contemplar a integração curricular e ao possibilitar uma formação básica articulada com a profissionalização, o programa constitui-se em uma iniciativa inédita para o EJA no Brasil.

Assim, o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) descreve 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, as quais ressaltam 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.

Nessa perspectiva, o programa 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. São seis os principais princípios norteadores: o primeiro 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, decorrente do primeiro, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; o terceiro liga-se à ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; o quarto compreende o trabalho como princípio educativo; o quinto define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política; o sexto considera as condições geracionais,

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.



de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2007).

No IFMT – *Campus* Cuiabá, a implementação do programa analisado remonta ao ano de 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.

Segundo Casseb (2009, p. 51), os cursos do PROEJA do 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* Cuiabá 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 segundo 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.

Pode-se concluir que os anos de experiência do IFMT – *Campus* Cuiabá na implementação desse programa o credencia como um rico objeto de pesquisa. Ademais, informa-se que o *Campus* Cuiabá, 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. Assevera-se que não foi possível coletar dados acerca do curso desativado de Refrigeração e ar condicionado, logo, os dados referem-se somente aos cursos ativos.

Quanto aos cursos citados acima, todos são da modalidade integral, visto que o IFMT – *Campus* Cuiabá não ofertou cursos na modalidade concomitante⁵ e os ofertados na modalidade

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

⁵ 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) subseqüente - é aquela em que o aluno Instituto Federal de Mato Grosso - *Campus* Confresa
Revista Prática Docente. v. 2, n. 1, p. 82-96, jan/jun 2017.



FIC não são objetos do estudo, ademais, reafirma-se que todos os cursos em análise são oferecidos no período noturno. Do exposto, percebe-se que o caminho percorrido tanto pelo PROEJA quanto pelo IFMT entrelaçam-se em determinado momento e é nesse ponto de intersecção que a pesquisa repousa suas análises, a fim de responder ao seguinte questionamento: Qual a percepção dos principais burocratas de nível de rua (gestores e docentes) em relação à prática docente e à evasão dos cursos PROEJA do IFMT – *Campus Cuiabá*? Para responder a essa pergunta, a próxima seção discute o lugar da evasão no contexto da prática em que o PROEJA ocorre e os burocratas de nível de rua.

3 A EVASÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA NOS CURSOS DO PROEJA DO IFMT – *CAMPUS CUIABÁ*

O objeto da presente pesquisa recai sua análise no contexto da prática da política pública que representa o PROEJA. No contexto da prática, a política está sujeita à interpretação e à recriação, na qual 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”.

A delimitação acima é complementada pela noção da implementação da política pública, 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, perfaz-se no momento de colocar uma determinada solução em prática.

Conforme Rua (1998), na implementação, deve ser considerada a importância dos vínculos entre diferentes organizações e agências públicas para o sucesso da implementação. Porquanto, quando a ação depende de 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. 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

curso 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.



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.

Dentre todos os fatores elencados acima, este estudo aborda um aspecto específico do conhecimento e atitude dos burocratas de nível de rua: a prática docente, nessa perspectiva o tema é colocado à baila.

Afirma-se que o termo “burocratas de nível de rua” foi definido por Michael Lipsky (1980, p. 3), da seguinte forma: “Trabalhadores de serviço público que interagem diretamente com os cidadãos no curso de seus empregos e que têm discernimento substancial na execução de seu trabalho”. O mesmo teórico entende que os burocratas do nível da rua criam, no seu trabalho cotidiano, regras e procedimentos que diferem, ou que não estão especificadas nas diretrizes da política, logo, esses atores não são meros implementadores de políticas públicas, visto que possuem um alto grau de discricionariedade, o que, por sua vez, altera e traz implicações à política formulada inicialmente. Acrescenta, ainda:

[...] as decisões dos burocratas que desempenham atividades fim, as rotinas que eles estabelecem, os expedientes que eles criam para contornar a incerteza e as pressões, é que veem a ser de fato as políticas públicas. [...] trabalhadores, clientes e os cidadãos em geral “experimentam” a burocracia que desempenha atividades-fim através dos conflitos que estes encontram para tornar o desempenho de suas funções mais consistente com suas próprias preferências e compromissos (LIPSKY, 1980, p. 12)

No caso em tela, a prática docente é elevada como um desses campos da discricionariedade do agente – a prática docente –, a partir disso relaciona-se esse componente à evasão dos cursos analisados. Para tal desiderato, os atores de interesse da pesquisa, no caso gestores e docentes, apresentam a sua percepção acerca do tema, mediante a aplicação de entrevista semiestruturada, conforme é melhor trabalhado na próxima seção.

Em relação à evasão, Araújo (2012) traz dados interessantes sobre a evasão no PROEJA do Brasil, trazendo dados oficiais, destacou 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). Por sua vez, Costa (2016) aponta no caso específico do IFMT – *Campus Cuiabá* um índice alarmante de evasão em torno de 77% (setenta e sete por cento).

A relação entre prática docente e a evasão de uma política pública educacional, em um processo micropolítico específico de uma instituição federal e as circunstâncias que contribuem para sua ocorrência, contribuem para explicitar a influência que aquela dimensão (prática docente) possui sobre o abandono dos discentes nesse curso e de forma geral para o sucesso do



programa. Assim, as delimitações acima, bem como a exposição dos marcos teóricos, dialogam muito bem entre si, pois, em certa medida, pode ser observada, transversalmente, a integração de processos macro com micro da política em análise e os redimensionamentos e percepções dadas pelos sujeitos que estão inseridos no programa estudado.

4 METODOLOGIA, DADOS E RESULTADOS: A PERCEPÇÃO DOS GESTORES, DOCENTES ATINENTES À RELAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E A EVASÃO DOS CURSOS ANALISADOS

A presente pesquisa pode ser entendida, quanto à sua natureza, como qualitativa. O viés qualitativo ganha seu contorno mais marcante pelas entrevistas semiestruturadas realizadas, o que possibilitou a coleta de dados primários utilizados nesta seção⁶. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas juntamente com dois grupos definidos do IFMT – *Campus Cuiabá* que tem contato com o PROEJA, quais sejam: 1) membros da equipe de gestores; e 2) membros do corpo docente. A forma de seleção dos elementos da população foi não probabilística. O tamanho da amostra foi composto por 03 indivíduos pertencentes à equipe gestora⁷; e 03 indivíduos pertencentes à equipe docente⁸. Nesse diapasão, totalizaram-se 06 entrevistas realizadas. Tais entrevistas ocorreram no período de Março/2016 à Junho/2016.

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 que figuram ou figuraram em espaços de poder desde a criação do programa; 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.

Os contatos para solicitação da colaboração dos gestores e docentes foram feitos através de abordagens informais no âmbito da Instituição pesquisada ou via e-mail. Foram entregues aos entrevistados um Termo de Consentimento de Entrevista. As falas de todas as entrevistas foram gravadas. As perguntas das entrevistas semiestruturadas foram orientadas e inspiradas em trabalhos na área¹⁰.

O tratamento dos dados ocorre de forma crítica em relação ao programa analisado, atribuindo valor aos achados, especialmente aos resultados observados da relação entre a prática

⁶ 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 são expostos dados sobre os citados cursos que permanecem ativos.

⁷ Que são qualificados como Gestor 01, Gestor 02 e Gestor 03.

⁸ Que são qualificados como Professor 01, Professor 02 e Professor 03.

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*.

¹⁰ Mainardes (2006ab); Rezende e Baptista (2011ab), dentre outros.



docente e a evasão. Realizaram-se entrevistas com duas categorias de atores retratados como burocratas de nível de rua e envolvidos com o PROEJA, em cada bloco foram entrevistados três indivíduos. A exposição dos achados é realizada na seguinte sequência: gestores e professores. Foram propostos sete blocos de perguntas principais e mais dois blocos reservas¹¹, totalizando em nove blocos de perguntas¹², desses são selecionados os questionamentos que tratam direta ou indiretamente do tema do presente estudo.

4.1 Percepção dos Gestores

O segundo bloco de perguntas¹³ 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.

¹¹ Destaca-se que os questionamentos descritos neste estudo fazem parte de uma pesquisa maior que visou diagnosticar a evasão nos cursos PROEJA no IFMT- *Campus Cuiabá*.

¹² Chamou-se de bloco de perguntas os questionamentos que tratam de um tema comum, logo, cada bloco contém de um a cinco questionamentos.

¹³ Que se perfazem nos seguintes questionamentos: 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?



Algumas considerações importantes surgem desse segundo bloco de perguntas: primeiramente, apesar de algumas iniciativas para preparar a comunidade que executa a política pública na ponta, não persistiu uma integração sistêmica adequada. 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.

O próximo bloco de perguntas a ser analisado é o quarto¹⁴, intentava provocar os gestores para que esses indicassem os aspectos positivos e negativos do PROEJA. Foi citado, ainda, de forma feral pelos gestores como ponto negativo: a intolerância do corpo docente com relação ao nível das turmas. Para ilustrar cita-se o Gestor 02 que ouviu de muitos alunos “sobre a intolerância de alguns professores quanto ao nível para acompanhamento das aulas”. Salienta-se que a dificuldade do corpo docente em atender o público alvo do programa foi colocada mais uma vez em evidência pelos gestores. O quinto bloco de perguntas¹⁵ direcionado aos gestores evidenciou a questão da evasão do PROEJA no *Campus* Cuiabá. Logo, 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 [...].

O Gestor 02 complementa o seguinte: “há clara percepção que os professores não adequaram o desenvolvimento do conteúdo a essa modalidade [...]”.

Aqui os gestores apontaram preponderantemente fatores negativos intraescolares para analisar a questão da evasão, dentre eles foi mencionado a dificuldade que os docentes tiveram em adaptar sua prática docente à realidade desse programa.

Os principais achados neste grupo de entrevistas com gestores se perfaz nos seguintes dados: das várias causas elencadas para a evasão, os gestores entendem que existe uma dificuldade dos docentes em atender aos objetivos do PROEJA, que estão ligadas à falta de

¹⁴ Que se perfazem nos seguintes questionamentos: 4) Indique os principais aspectos positivos e negativos do PROEJA.

¹⁵ Que se perfazem nos seguintes questionamentos: 5) Em relação à evasão dos cursos, como ele foi avaliado? A partir das suas experiências 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?



estrutura da instituição em fornecer as condições necessárias para a adaptação desejada e, também, a dificuldades da prática docente dos profissionais imediatamente na ponta dessa política pública.

4.2 Percepção dos docentes

No primeiro bloco de perguntas¹⁶ aos docentes tratou da 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 [...].

Alguma distorção ocorreu na oferta dessa capacitação e na participação da construção de projetos curriculares e pedagógicos, tanto que o Professor 01 participou desde o início da implementação do PROEJA na instituição de interesse, contudo, não teve acesso a essas ações. Todas essas ações, participação na elaboração do projeto curricular e pedagógico, contribuem para o correto desenvolvimento da prática docente visando atender esse público específico do PROEJA.

O segundo bloco de perguntas¹⁷ 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.

¹⁶ Que se perfazem nos seguintes questionamentos: 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.

¹⁷ Que se perfazem nos seguintes questionamentos: 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?



A preparação prévia da instituição foi abordada pelo Professor 02 lembrando que “no começo, o IFMT não se encontrava preparado para atuar com essa clientela [...] a maioria dos professores não conhecia o documento base 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 uma fragilidade na prática docente, afetando, dessa maneira, a permanência dos discentes.

O terceiro bloco de perguntas¹⁸ 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 [...] 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

¹⁸ Que se perfazem nos seguintes questionamentos: 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?



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.

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.

Os questionamentos do quarto bloco de pergunta¹⁹ indagou acerca das dificuldades do contexto da prática. 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”.

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.

O sexto bloco de perguntas²⁰ aborda acerca da evasão. 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”.

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”.

¹⁹ Que se perfazem nos seguintes questionamentos: 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?

²⁰ Que se perfazem nos seguintes questionamentos: 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?



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; persistiu a necessidade de adaptação na prática didático-pedagógica ao trabalhar o PROEJA, especialmente articulando o conhecimento do discente com os conteúdos; foi pontuado como fator que contribuiu para evasão a questão do despreparo do docente a essa modalidade de ensino.

5 CONCLUSÃO

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. Apesar do potencial social que o programa possui, passa por muitos gargalos que prejudicam o atendimento efetivo de suas finalidades, dentre esses gargalos destaca-se a evasão. Em vista disso, a prática docente eleva-se como importante componente para o mitigar essa deficiência existente, no caso o grande índice de evasão, bem como para o sucesso geral dessa política.

Dessa forma, a presente pesquisa buscou analisar a percepção dos burocratas de nível de rua acerca da relação existente entre a prática docente e a evasão. Após a apresentação dos dados qualitativos, é possível concluir que os dois grupos analisados (gestores e professores) possuem visões semelhantes referente à relação entre a prática docente e a evasão no PROEJA, apesar de persistirem alguns pontos de diferenças.

Da leitura sistemática dos dados qualitativos percebe-se que os burocratas de nível de rua entendem que a prática docente afeta a evasão dos cursos PROEJA na instituição de interesse, expondo que a fragilidade na execução dessa prática leva a desistência dos discentes. Os atores entrevistados concordaram que existiu deficiência na capacitação docente e apoio institucional geral no que se refere ao PROEJA.

A divergência detectada persistiu no fato de que os gestores creditaram aos docentes um sentimento de preconceito em relação ao PROEJA e a sua não adequação aos objetivos do programa (inclusive de prática docente), por outro lado, os professores entrevistados entendem que, apesar da falta de apoio institucional, prestaram o serviço necessário aos discentes desse programa, bem como preocuparam-se em adequar e adaptar sua prática docente a esse grupo específico do programa. Para esses últimos, a evasão está mais ligada ao baixo conjunto de conhecimento que o discente possui ao entrar no PROEJA, bem como do não oferecimento de nivelamento a esse público pela instituição.



Diante do exposto, observou-se como a prática docente se relaciona com a evasão nos cursos PROEJA no IFMT – *Campus* Cuiabá, a partir da percepção dos burocratas de nível de rua envolvidos com a política pública analisada. Assim, o presente estudo contribui para a agenda de pesquisa proposta, inspirando ao transbordamento para outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. J. M. **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.
- AZEVEDO, C. P.; LIMA, E. S. A Evasão escolar no PROEJA do CEFET/MT: Existência e visão. **Educação profissional: ciência e tecnologia**, 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.
- 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.
- CASSEB, R. F. G. B. **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.
- COSTA, J. V. C. **Evasão no PROEJA : um estudo de diagnóstico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Cuiabá (2007-2015).** Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Recife/PE. UFPE. 2016. 124 f.
- LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services,** Russell Sage Foundation , New York, 1980.
- MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 94, 2006a. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> >. Acesso em: 20/10/2016.
- MAINARDES, J. 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> >. Acesso em: 10/01/2017.
- MAY, P.; WINTER, S. Politicians, managers, and street-level bureaucrats. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 19, 2007. p. 453-476.
- OTOOLE, L. J. Jr. Research on Policy Implementation: Assessment and Prospects. **Journal of Public Administration Research and Theory**, vol. 20, 2000. p. 263-288.



PEREIRA, J. V. **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.

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 >. Acesso em: 15/01/2017.

REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. 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

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