

PROEJA e inclusão: uma leitura à luz do pós-fundacionalismo e da pós-democracia

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

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

Tânia Maria Dantas Flores¹
Dora Maria Ramos Fonseca²

Citação: FLORES, T. M.D.; FONSECA, D.M.R., PROEJA e inclusão: uma leitura à luz da teoria pós-fundacionalista e da visão da pós-democracia. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 16, e87996. Novembro de 2022.



<http://10.5380/jpe.v16i0.87996>

Resumo

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

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

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

concretizado. O desenvolvimento da política revela um espaço democraticamente limitado e o abismo entre o nível ontológico e o nível ôntico.

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

Abstract:

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

Keywords: PROEJA; Youth and Adult Education; Inclusion.

Resumen:

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

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

Introdução

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

O objetivo central da investigação é avaliar os impactes do PROEJA quanto à sua finalidade de incluir, no sistema educacional, o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tendo como foco a elevação da escolaridade e a inclusão no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional. Para tanto, elegeram-se três categorias de análise: (1)

o acesso, cuja leitura passa pelas condições de implementação da política e pela identificação de que público é atendido/incorporado/excluído por ela; (2) a permanência, tendo em vista a realidade do público da EJA e as ações ou omissões da instituição/governo; (3) a conclusão, entendida aqui como a finalização do ciclo de estudo, compreendendo não apenas o nível escolar, mas, também, a certificação de qualificação profissional.

Dedicar-nos-emos, especialmente, neste artigo à apresentação dos resultados sobre a última categoria - a conclusão. Para contextualizar, começamos por apresentar um primeiro ponto onde, à luz do Ciclo de Políticas de Ball, descrevemos a construção e desenvolvimento do PROEJA e questionamos o alinhamento entre o plano dos discursos e o plano da ação no processo de concepção, implementação e execução da política. Continuamos, de forma sintética, revendo o trabalho realizado na investigação dando especial destaque à articulação entre os conceitos exclusão e seu par dialético, a inclusão, bem como a apresentação de um arquétipo teórico que permita a análise e a interpretação da realidade extraída da metanálise desenvolvida.

No segundo momento, expomos, de forma compendiada o trabalho realizado sobre a primeira categoria de análise: o *acesso*, primeiro passo considerado fundamental para os processos de inclusão que são assumidos pela política específica e que impactam, também, no processo de conclusão dos cursos. A partir dos estudos que integram o *corpus de análise* encontramos fatores limitantes e constrangimentos nas condições de implementação dos cursos e que influenciaram o caráter inclusivo e emancipatório da política. Neste percurso seguimos os trabalhos de Rancière (1999, 2014), Crouch (2000; 2004), Zizek (2013) Stavraskaki (2016), Casara (2018), Marchart (2007)) dentre outros, e que possibilitaram perceber algumas razões que provocam o desalinhamento entre aquilo que é propagado ao nível do discurso político-normativo, e aquilo que, efetivamente, se concretiza.

Apresentamos e exploramos, posteriormente, alguns dados que se referem à categoria de análise *permanência* dos estudantes nos cursos ofertados pela política por entendermos que, de algum modo, também interferem no processo de conclusão dos mesmos. Os dados sobre a (im)permanência dos estudantes dão conta de que o sistema adota mecanismos que reinventam a exclusão por meio de decisões, ações e estratégias, ora do governo, ora decorrentes da implementação institucional, de modo que, com o discurso de mais oportunidades para os vulneráveis, mantém-se os coletivos excluídos

historicamente na condição de sujeitos políticos secundários, o que se traduz numa *nova exclusão*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴ Gazeta do Povo, 24 jul, 2019.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A ideia de pós-democracia nos ajuda a descrever (...) como elites políticas

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

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

Os países do Sul Global sobretudo da América do Sul e África passaram por processos de colonização baseados na dialética da dependência, que, segundo Marini (2017), consiste na imposição do modelo económico explorador dos países do Norte, no contexto colonial ou pós-colonial, como o ideal a ser seguido para atingir os mesmos níveis de desenvolvimento dos países desenvolvidos, superando, hipoteticamente, assim, a dependência. Todavia, o modelo é projetado para retroalimentar o sistema, portanto, manter a subordinação de nações formalmente independentes. Entende-se que as características da pós-democracia poderão estar mais visíveis nos países destes continentes.

Como entendem Dardot e Laval (2016), o pós-democrático é o Estado compatível com o neoliberalismo, com a transformação de tudo em mercadoria, portanto, condicionado à lógica da expansão do poder e dos limites do seu exercício em prol da lógica de mercado imposta pelo Norte Global. Os tempos atuais são marcados pela hegemonia mundial, no qual blocos e/ou países lutam para aumentar o seu poder nas decisões globais, em quadros de grande competitividade e luta por recursos cada vez mais escassos. As regulações e pressões que se estabelecem entre diferentes grupos e com poderes distintos exercidas no plano transnacional têm repercussões no desenvolvimento das políticas territoriais, ou seja, têm

implicações em cada local e em cada indivíduo. Nessa perspectiva, também o direito, condicionado pelo poder político, especialmente no que tange às garantias individuais, aproxima-se das necessidades da realização do poder. Quanto a isso, Casara (2018) chama a atenção para o fato de que

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

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

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

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

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

3. Metanálise qualitativa: a categoria ‘conclusão’

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

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

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

Por se tratar de uma política pública educativa brasileira, selecionaram-se no repositório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) investigações defendidas no período entre 2010 a 2017, cujo tema fosse o Proeja, e o recorte espacial fosse o estado da Bahia. Foram catalogados 21 estudos. Após nova seleção através dos descritores ‘acesso, permanência, conclusão, evasão, estágio, formação docente’, consideramos 10 e que compõem o *corpus* do presente estudo.

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

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

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

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

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

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

4. Apresentação e discussão dos dados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Importante destacar o perfil do público ingressante nesse curso. Segundo a autora,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Autora: Flores (2020)

* Não há definição de quantos são *todos*.

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

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

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

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

5. Considerações finais

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

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

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

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

Dos estudos realizados e analisados percebe-se a falta de dados sobre as categoria *conclusão* dos cursos desenvolvidos ao abrigo da política específica PROEJA. De igual modo percebe-se a falta de monitorização dos processos de acesso e permanência dos/as estudantes nos cursos e a relação destes com o *términus* dos mesmos. Depreende-se, ainda, a partir dos dados extraídos, que há falhas no modo de execução da política distanciando-se do espírito do discurso político-normativo.

Confirma-se um afastamento entre o plano ontológico e o plano ôntico registando-se uma diferença ontológica (MARCHART, 2007). Os efeitos da política vão na contramão do proclamado. Os sujeitos da EJA sofrem nova negação do direito à educação e a uma qualificação profissional que se traduza em *mais-valias* para que possam aceder ao mundo do trabalho, sem a qual, veem-se fadados ao desemprego ou à exploração da sua condição de mão-de obra ociosa e barata, o “exército de reserva” identificado por Crouch (2004). Nessa linha, poder-se-ia dizer que há um abismo entre o plano do discurso e o plano da ação. *A política de inclusão está presente no discurso político-normativo, mas estará efetivamente nas intenções de quem assume a liderança política? E existirá, efetivamente, nas intenções dos múltiplos sujeitos que operam nos diferentes planos da materialização da política PROEJA? Talvez, não.*

No quadro da pós-democracia, podemos enxergar que as contradições entre intenções, discursos e ações poderão indiciar que os objetivos reais de algumas políticas, aparentemente democráticas, não são aqueles que estão descritos formalmente. Isso poderá estar relacionado com a necessidade de um determinado *silenciamento* de alguns sujeitos nos espaços políticos, da invisibilização de conflitos e de dissensos que asseguram o *status quo* e a aparência de democracia. Na prática, o poder constituído nas instituições cria mecanismos para conter o espaço político do dissenso, baseados num simulacro de consenso ou, simplesmente, ocultando os discursos ausentes ou silenciados durante o processo. Diante dessa realidade, percebe-se o sentido das palavras de Rancière (1996) quando diz que a política é rara e acontece apenas e de verdade quando parte dos sem-parte rompe a lógica naturalizada da dominação e faz ouvir, como discurso, o que antes só era ouvido como ruído. Aí reside a significativa relevância do

trabalho dos investigadores e da academia no seu papel de dar voz aos que não são ouvidos e transformar os ruídos em discursos para que a política inclusiva possa despontar.

Referências

BALL, S. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, v. 34, n. 2, p. 119-30, 1998.

BOGDAN R. C., & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora. 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Nº 9.394. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF.

BRASIL. **Decreto nº 5.478/2005**, de 24 de junho. Cria o Programa Nacional de Integração Profissional com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja

BRASIL. **Decreto nº 5.84/2006**. altera o decreto anterior e Altera denominação do Proeja para Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. Brasília, DF.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Documento Base. 2007.

BRYMAN, A. **Social research methods**. New York: Oxford University Press. (4th ed.). 2012.

CARDOSO, T. M. **Interação verbal em aulas de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 a 2002**. 415p. Tese. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro. Portugal. 2007.

CASARA, Rubens. **O Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2018.

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

CROUCH, C. **Post-Democracy**. Oxford, United Kingdom: Polity Press. 2004.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402p. 2016.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez. 2008.

FLORES, T. M. D.; FONSECA, D. M. R. PROEJA e inclusão: uma leitura à luz do pós-fundacionalismo e da pós-democracia

FLORES, T.; Fonseca, D. **Disruptura e atrofia no Proeja**: disputa entre distintos projetos de sociedade. Revista EXITUS, Santarém/PA, V.12, e022021, 2022.

FLORES, T. **O Proeja e o paradoxo da inclusão democrática**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciência e educação, V. 8(3) , pp.1456-1480, 2022.

MOURA, D. H. e HENRIQUE, A. L. Proeja: entre desafios e possibilidades. **Revista Holos**, ano 28, vol. 2, Natal. pp. 114-129. 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/276228748 PROEJA ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES](https://www.researchgate.net/publication/276228748_PROEJA_ENTRE_DESAFIOS_E_POSSIBILIDADES)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Recebido em Outubro de 2021
Aprovado em Novembro de 2022
Publicado em Novembro de 2022*

Jornal de Políticas EDUCACIONAIS



Volume 16

Seção Artigos e87996

16 de novembro de 2022



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

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

INDEXAÇÃO:

BASE DE DADOS

Sumário.Org
Google Scholar
BASE
Dimensions
Miar

DIRETÓRIOS

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

ÍNDICES

Index Copernicus
Cite Factor

PORTAIS

LiVre
Capes
Science Open
World Wide Science

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

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

Volume 165, e87996 – Novembro de 2022

ISSN 1981-1969

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

Comitê Editorial:

Elisângela Scaff (UFPR)

Daniela de Oliveira Pires (UFPR)

Conselho Editorial:

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

Créditos e Agradecimentos:

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

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

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