



Universidade Federal do Rio Grande



Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Associação Ampla FURG / UFRGS / UFSM

**A POTENCIALIDADE DO PROEJA: HISTÓRIAS DOS
ESTUDANTES EVADIDOS DO IFRS
CÂMPUS RIO GRANDE**

PAULO VALÉRIO SARAÇOL

Orientadora: Dr^a. Maria do Carmo Galiazzi

Coorientadora: Dr^a. Cleiva Aguiar de Lima

Rio Grande
2014

PAULO VALÉRIO SARAÇOL

**A POTENCIALIDADE DO PROEJA: HISTÓRIAS DOS ESTUDANTES
EVADIDOS DO IFRS CÂMPUS RIO GRANDE**

Tese de Doutorado em Educação apresentado no Programa de Pós Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, PPGEC-FURG da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Linha de pesquisa: Educação Científica, processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa

Orientadora: Dra. Maria do Carmo Galiazzi

Coorientadora: Dra. Cleiva Aguiar de Lima

Rio Grande

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

S243p	<p>Saraçol, Paulo Valério.</p> <p>A potencialidade do PROEJA: histórias dos estudantes evadidos do IFRS campus Rio Grande / Paulo Valério Saraçol. – 2014.</p> <p>288 f.</p> <p>Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.</p> <p>Orientadora: Dr^a. Maria do Carmo Galiuzzi. Co-orientadora: Dr^a. Cleiva Aguiar de Lima.</p> <p>1. Educação em Ciências. 2. Instituto Federal de Educação. 3. Educação profissional. 4. PROEJA. I. Galiuzzi, Maria do Carmo. II. Lima, Cleiva Aguiar de. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 37:5</p>
-------	---

Catálogo na fonte: Bibliotecário Clériston Ribeiro Ramos CRB10/1889

PAULO VALÉRIO SARAÇOL

**A POTENCIALIDADE DO PROEJA: HISTÓRIAS DOS ESTUDANTES EVADIDOS
DO IFRS CÂMPUS RIO GRANDE**

Tese de Doutorado em Educação apresentada para a obtenção do título de Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – PPGEQ

Banca Examinadora

Profª Dra. Maria do Carmo Galiuzzi – FURG-PPGEQ (orientadora)

Profª Dra. Cleiva Aguiar de Lima – IFRS-PPGEQ (coorientadora)

Profª Dra. Simone Valdete dos Santos – UFRGS-FACED

Profª Dra. Vanise dos Santos Gomes – FURG-PPGE

Prof. Dr. João Alberto Silva – FURG-PPGEQ

Conceito

Rio Grande, 11 de abril de 2014.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas que foram fundamentais
para que fosse possível a sua realização.

São os estudantes do PROEJA, pessoas que tiveram a
disposição e a coragem de contar suas histórias.

À minha família, em especial aos meus filhos Otávio e
Guilherme, que sempre estiveram no meu horizonte,
pessoas que me inspiram e me fortalecem.

AGRADECIMENTOS

O longo caminho da construção desta tese foi repleto de momentos que vão deixar saudades. Muitas pessoas com quem tive o prazer de conviver e aprender marcaram positivamente esse período, por isso agradeço:

Ao grupo de estudos MIRAR, composto por pessoas muito queridas, ao qual reconheço através da sua coordenadora e minha orientadora Prof^a Dr^a Maria do Carmo Galiazzi, sempre suave e carinhosa nas suas considerações e orientações.

A Roda dos Sentidos, grupo de estudos sobre a sociedade e o trabalho, lugar onde estudar era sinônimo de bom viver, representado pela Prf^a. Dr^a. Vanise dos Santos Gomes.

Em lugar especial fica a Prf^a. Dr^a Cleiva Aguiar de Lima, minha amiga e colega, que aos poucos foi assumindo as funções de coorientadora, tornando-se a grande incentivadora, presente em todos os momentos decisivos.

À Prof^a. Dr^a. Simone Valdete dos Santos e ao Prof. Dr. João Alberto Silva, pelas contribuições apresentadas na qualificação do projeto.

Ao Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira, pelos desafios propostos e ensinamentos desenvolvidos.

À FURG, instituição que me liberou para os estudos, assim como ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do RS, instituição na qual finalizo o período de afastamento, também aos meus colegas de trabalho do Câmpus Rio Grande.

RESUMO

A presente investigação situa-se na área da integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e busca a compreensão das vivências dos estudantes do curso no Câmpus Rio Grande que integra o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS-RG). Faz parte também dos objetivos identificar as contribuições do curso para a socialização desses estudantes e os significados atribuídos ao curso. Em função da elevada taxa de evasão, a pesquisa foi desenvolvida com estudantes que não concluíram o curso. A hermenêutica filosófica constitui-se na epistemologia que ancora teoricamente a abordagem metodológica. A Análise Textual Discursiva foi a metodologia qualitativa adotada para a análise do material empírico constituído centralmente pelas histórias contadas pelos estudantes. Eles contam sua passagem pelo PROEJA, desde o ingresso até a sua evasão. Foram produzidos dados quantitativos além de levantamentos para conhecer o contexto da trajetória escolar dos estudantes. Esses elementos subsidiaram a análise qualitativa das informações. Como resultados foram encontradas: uma taxa de evasão geral da ordem de 57%. Nos dois primeiros módulos ocorreu 87 % de toda a evasão do curso. Em todo o período de oferecimento do curso, ou seja sete anos, apenas três estudantes concluíram o mesmo. Pela análise qualitativa, emergiram cinco categorias que tratam: a) do ingresso no PROEJA e dos desencontros nesse processo; b) do estudante com suas peculiaridades, dificuldades e significados; c) do ser professor no PROEJA; d) do curso pelo viés da formação integrada; e) dos componentes constituintes da evasão. Como conclusões a pesquisa aponta para a inadequação do curso em seus diversos aspectos. Reforça que a construção curricular adaptada de um curso existente foi um equívoco. A formação dos professores e gestores promoveu a proposta de um curso repleto de contradições. Mesmo com todos os distanciamentos, o curso promoveu um ensino de qualidade na formação humana e por isso os estudantes desenvolveram sentimentos positivos quanto ao curso. Promoveu os estudantes a novas oportunidades na sua vida social, inclusive com ingresso na universidade. A tese geral aponta para a potencialidade do PROEJA do Câmpus Rio Grande, na transformação da realidade do sujeito, apesar do alto índice de evasão e da inadequação do curso.

Palavras-chave: Instituto Federal de Educação. Educação Profissional. PROEJA. Histórias dos Estudantes. Evasão.

ABSTRACT

THE POTENTIALITY OF *PROEJA*: STORIES BY STUDENTS WHO HAVE DROPPED OUT OF *IFRS* - CÂMPUS RIO GRANDE, RS, BRAZIL

Abstract:

This investigation, which intertwines Professional Education and *PROEJA* – a program designed by the Brazilian Federal System of Education for the basic education of the young and the adult –, aims at understanding the experiences of students who attend courses at the *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul* (IFRS-RG), Câmpus Rio Grande, RS, Brazil. It also aims at identifying the contributions of the course to the students' socialization process and the meanings they attribute to their course. Since dropout rate has been high, this study was carried out with students who have dropped out of the program. The epistemology that anchored the methodology chosen for this research was Philosophical Hermeneutics. Discursive Textual Analysis was the qualitative methodology used for analyzing the empirical data collected mainly from the stories told by those students. They told the experiences they went through at *PROEJA*, from the day they were admitted to the day they dropped out. Not only quantitative data but also data on the context of the students' school life were collected to develop a qualitative analysis in this study. Results showed that the general dropout rate was 57%; in addition, 87% of this rate happens in the first two modules. Just three students finished the course in seven years, i. e., the whole period in which the courses were offered. The qualitative analysis led to five categories which deal with: a) admission to *PROEJA* and problems to be faced in this process; b) students and their features, difficulties and meanings; c) being a teacher at *PROEJA*; d) the course and its view of integrated education; and e) components that constitute the dropout process. This study has pointed out the inadequacy of the course regarding several aspects and the fact that the adaptation of an existing curriculum was a mistake. Manager and teacher education has led to a proposal of a course full of contradiction. Even so, the course has promoted quality teaching in human development; therefore, students have shown positive feelings towards the course. Students have had new opportunities in their social lives, such as access to college education. In sum, this study has emphasized the potentiality of *PROEJA* Câmpus Rio Grande regarding the transformation of the subjects' reality, in spite of its high dropout rate and the inadequacy of its courses.

Key words: *Instituto Federal de Educação*. *PROEJA*. Students' stories. Dropout rate.

Professional Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico das causas da evasão no PROEJA no Brasil.....	23
Figura 2: Distribuição das pessoas com 10 anos ou mais de idade (PIA) que frequentaram, em algum momento, cursos de qualificação profissional, segundo natureza da instituição responsável pelo curso no Brasil em 2007.	55
Figura 3: Localização da cidade do Rio Grande (RS), lugar de onde falo.....	79
Figura 4: Fotografia de uma ficha de inscrição de uma estudante do PROEJA.....	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de matrículas segundo categoria administrativa – Brasil	54
Tabela 2 - Matrículas na educação profissional no Brasil e por dependência.....	55
Tabela 3 - Número e taxa (%) de matrículas na educação básica brasileira em 2009.....	69
Tabela 4 - Número e taxa (%) matrículas no Ensino Médio em 2009	70
Tabela 5 - Número e taxa (%) de matrículas na educação profissional nível médio em 2009.	70
Tabela 6 - Número e taxa (%) de matrículas no Ensino Médio articulado EJA em 2009.....	71
Tabela 7 - Número e taxa (%) de matrículas no ensino profissional.....	72
Tabela 8 - Número de matrículas no PROEJA, por dependência administrativa por ano	73
Tabela 9 - Número de matrículas e concluintes no PROEJA entre 2007 e 2012	74
Tabela 10 - Número de pessoas, interessadas no PROEJA, e assistiram	113
Tabela 11 - Tabela de pontuação para classificação dos candidatos.....	114
Tabela 12 - Dados gerais de ingresso, matrículas e evasão no PROEJA do IFRS-RG.....	124
Tabela 13 - Oferta de curso PROEJA na RFEPT, nos estados da Região Sul do Brasil.....	222

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cargas horárias do curso Técnico em Refrigeração na modalidade PROEJA.....	110
Quadro 2: Matriz curricular do curso PROEJA em Refrigeração do IFRS-RG.....	111
Quadro 3: Caracterização da metodologia da ATD.....	119
Quadro 4: Mapa de matrículas de cada estudante que ingressou no I semestre de 2007, por módulo do curso PROEJA.....	126
Quadro 5: Mapa de matrículas de cada estudante que ingressou no I semestre de 2007 por módulo do curso PROEJA, reagrupado por semelhança.....	127
Quadro 6: Mapa de matrículas de cada estudante que ingressou no II semestre de 2008 por módulo do curso PROEJA, reagrupado.....	129
Quadro 7: Percorso acadêmico do estudante número nove da turma do II semestre de 2008.	130
Quadro 8: Número de estudantes que parou o curso e em que módulo parou, por ingresso..	131
Quadro 9: Estudantes selecionados para potencial entrevista.	132
Quadro 10: Mapa de matrícula dos estudantes selecionados e potenciais sujeitos da pesquisa, turma I de 2007.....	133
Quadro 11: Mapa de matrícula dos estudantes selecionados e potenciais sujeitos da pesquisa, turma II de 2007	133
Quadro 12: Mapa de matrícula dos estudantes selecionados e potenciais sujeitos da pesquisa, turma I de 2008.....	133
Quadro 13: Mapa de matrícula dos estudantes selecionados e potenciais sujeitos da pesquisa, turma II de 2008	134
Quadro 14: Mapa de matrícula dos estudantes selecionados e potenciais sujeitos da pesquisa, turma I de 2009.....	134
Quadro 15: Estudantes selecionados para entrevista.....	136
Quadro 16: Categorias emergentes no processo de análise das histórias dos estudantes.....	143
Quadro 17: Resumo das principais informações dos estudantes entrevistados no PROEJA .	252

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BID	Banco Mundial de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAMECIM	Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CLP	Controle Lógico Programável
CNM	Confederação Nacional dos Metalúrgicos
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CTI	Colégio Técnico Industrial
CTI-FURG	Colégio Técnico Industrial vinculado, vinculado a FURG
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
E-Tec Brasil	Escola Técnica do Brasil
ETFPEL	Escola Técnica Federal de Pelotas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IFRS	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSUL	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul Riograndense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
NEEJA	Núcleo Estudos da Educação de Jovens e Adultos
ONU	Organização das Nações Unidas
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEC	Programa Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA-RG	Curso PROEJA do Câmpus Rio Grande
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RFEPT	Rede Federal de Educação Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas.
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
PARTE I MOMENTO DE ANUNCIAR A PESQUISA.....	19
1 UMA VISÃO GERAL DA PESQUISA.....	20
1.1 A GÊNESE DESSA PESQUISA.....	20
1.2 OBJETIVO GERAL.....	24
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
1.4 QUESTÕES DE PESQUISA.....	24
2 BASES REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICAS.....	26
2.1 PARADIGMAS DE PESQUISA.....	28
2.2 UMA SÍNTESE DA FENOMENOLOGIA.....	31
2.3 A HERMENÊUTICA.....	33
2.3.1 A busca pelo contexto: contribuições de Friedrich Schleiermacher.....	34
2.3.2 O começo de uma nova epistemologia: contribuições de Wilhelm Dilthey (1833 – 1911)37	
2.3.3 Pensamento para além de um método: contribuições de Martin Heidegger (1889 – 1976)38	
2.3.4 Nasce uma epistemologia, a hermenêutica filosófica: contribuições de Hans-Georg Gadamer (1900-2002).....	39
PARTE II MOMENTO DE COMPREENDER O CENÁRIO DA EPT.....	44
3 O ACESSO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	45
3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO MERCADORIA E AS RELAÇÕES SOCIAIS NA LÓGICA DO MERCADO.....	46
3.1.1 Oferta de Educação Pública e privada.....	53
3.2 O CENÁRIO ATUAL DA EPT.....	56
4 UMA VISÃO GERAL DO PROEJA.....	59
4.1 CONTEXTO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA.....	60
4.2 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA CONSOLIDAR O PROEJA.....	64

4.3 A ABRANGÊNCIA DO PROEJA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	68
4.4 TENDÊNCIA DO PROEJA COMO POLÍTICA PÚBLICA	73
PARTE III MOMENTO DA PRODUÇÃO E ANÁLISE DO EMPÍRICO.....	77
5 A MINHA HISTÓRIA E AS APROXIMAÇÕES A PESQUISA	78
5.1 TEMPO DE SER ESTUDANTE NO CURSO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO - FORMAR-SE TÉCNICO	81
5.2 TEMPO DE SER UM PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO E CONQUISTAR EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	87
5.3 O TEMPO DE SER PROFESSOR, A MUDANÇA DA CONDIÇÃO DE TÉCNICO-PROFESSOR PARA PROFESSOR-TÉCNICO.	92
5.3.1 O professor inexperiente vai à busca da sua formação	93
5.3.2 O professor se forma professor sem ter a clareza desse significado.....	94
5.3.3 Tempo de ser professor, gestor e continuar os estudos	99
5.4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POTENCIALIZADORA DA TRANSFORMAÇÃO DE UMA REALIDADE SOCIOCULTURAL	100
5.5 A ELITIZAÇÃO DA EPT	102
5.6 O MEU ENCONTRO COM O PROEJA.....	105
5.7 O PROEJA NO IFRS-RG.....	108
5.7.1 O sistema de ingresso no proeja.....	111
6 METODOLOGIA	116
6.1 A NARRATIVA COMO PRODUTORA DAS INFORMAÇÕES	116
6.2 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA COMO METODOLOGIA DE ANÁLISE QUALITATIVA.....	118
6.3 SUJEITOS DA PESQUISA	121
6.4 PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO PARA A ANÁLISE.....	122
6.5 METODOLOGIA PARA CONHECER A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE CADA ESTUDANTE.....	123
6.6 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	125
6.6.1 Construção dos critérios para identificar os estudantes pesquisados	131
6.7 O ENCONTRO COM OS ESTUDANTES PARA CONTAREM A SUA HISTÓRIA NO PROEJA	135

6.8	CONHECENDO OS ESTUDANTES ENTREVISTADOS	137
7	ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO	142
7.1	O INGRESSO NUM CURSO O QUAL A EJA NÃO TINHA DIREITO E OS DESENCONTROS NO PROCESSO	144
7.1.1	O conhecer e o ingressar no PROEJA	144
7.1.2	Compreendendo a opção do estudante pelo PROEJA	149
7.1.3	A qualidade na RFEPT versus a formação EJA e a dificuldades impostas	152
7.2	O ESTUDANTE DO PROEJA COM SUAS PECULIARIDADES, DIFICULDADES E SENTIMENTOS	159
7.2.1	O estudante EJA: a descontinuidade nos estudos, a espera da facilidade e o preconceito da modalidade	160
7.2.2	Pela diversidade e necessidade de ajuda, a turma encontra a união para estudar uns com os outros.....	169
7.2.3	O estudante trabalhador e suas dificuldades.....	175
7.2.4	As dificuldades encontradas pelos estudantes em geral	180
7.2.5	O gosto pelo curso e frustração pela evasão	193
7.3	SER PROFESSOR NO PROEJA	196
7.4	O CURSO PROEJA PELO VIÉS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E HUMANA. 215	
7.4.1	O curso pelo viés da componente curricular da formação profissional.....	215
7.4.2	O curso pelo viés da componente curricular da formação humana: a virada de rumo para além da formação profissional	226
7.5	COMPREENDENDO OS COMPONENTES DA EVASÃO NO PROEJA: O ESTUDANTE, O CURSO E A VIDA ADULTA.....	234
7.5.1	A evasão desencadeada por aspectos relacionados ao estudante.....	235
7.5.2	A evasão desencadeada por aspectos relacionados ao curso.....	240
7.5.3	A evasão desencadeada por eventos da vida adulta.....	246
7.5.4	Síntese compreensiva das evasões.....	249
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	253
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	258
	ANEXOS.....	266

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, desenvolvi um estudo para compreender as vivências dos estudantes que não concluíram o curso do *Programa Nacional de Integração da Educação profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA*¹, do Câmpus Rio Grande, do Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFRS. Estes estudantes foram aqueles que cursaram pelo menos até o terceiro módulo do curso. Para isso eles contaram suas histórias sobre as suas vivências no curso PROEJA, desde a entrada até a saída prematura do curso e seus desdobramentos.

Para apresentar o relatório da pesquisa organizei o texto em três partes e em sete capítulos. A primeira parte: MOMENTO DE ANUNCIAR AS BASES DA PESQUISA constitui-se de dois capítulos. No primeiro apresento a síntese do projeto, em que inicio contando a gênese da estudo pela problemática motivadora desse trabalho que é o número elevado de alunos que não concluem o curso PROEJA. Encerro o capítulo apresentando os objetivos e as questões de pesquisa.

Principalmente numa pesquisa de cunho qualitativo, é fundamental tornar evidentes os referenciais epistemológicos do pesquisador. Por isso, no segundo capítulo apresento os pressupostos epistemológicos numa abordagem qualitativa, na sequência faço uma síntese da fenomenologia e dedico-me mais à hermenêutica, por ser essa a minha base epistemológica. Destaco alguns teóricos que promoveram a mesma a uma condição de epistemologia, a saber: Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer.

A segunda parte, intitulada MOMENTO DE COMPREENDER O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA – EPT, é apresentado nos capítulos três e quatro. No capítulo três, *Acesso à Educação Profissional*, demonstro que algumas relações no campo da educação não são casuais. Avanço pelo viés de que a EPT se configura como uma mercadoria na sociedade brasileira, pois sofre forte influência da iniciativa privada. Na sequência avalio a oferta de educação pública e privada, dedicando especial atenção a EPT. Por fim, aponto algumas transformações em curso nesse cenário com possibilidade de mudanças no campo dessa oferta, momento em que surgiu o PROEJA, e finalizo indicando para a tendência do seu enfraquecimento.

¹ As bases para a implantação do PROEJA serão apresentadas em um capítulo específico.

O PROEJA é o tema central desta Tese, assim o quarto capítulo está dedicado a apresentar esse Programa. Por isso, faço um “giro” para compreender o contexto e a sua implantação e, as ações desenvolvidas pelo governo federal para afirmar o programa. Encerro apresentando a abrangência do Programa no cenário da educação básica brasileira.

O desenvolvimento dos capítulos citados teve a intenção de organizar fundamentos teóricos sobre epistemologia, educação, sociedade e trabalho, e principalmente o conhecimento do contexto da Educação Profissional e do PROEJA. Esses fundamentos subsidiaram e potencializaram a emergência de compreensões a respeito da Educação Profissional, mais especificamente sobre o PROEJA; em especial no momento da análise qualitativa do material empírico produzido.

Na terceira e última parte está O MOMENTO DA PRODUÇÃO E ANÁLISE DO EMPÍRICO, composta por três capítulos. No capítulo cinco, intitulado *A Minha História e as Aproximações com a Pesquisa*, narro o meu percurso profissional, desde o curso inicial (técnico de nível médio) até o presente momento, na atuação como docente no Instituto onde a pesquisa se desenvolveu. Assim, apresento a relevância e a motivação para o estudo do tema. Nessa narrativa, além de comunicar e situar o leitor em relação à minha constituição profissional, também tenho a intenção de lembrar, reconstruir, reviver e assim atribuir novos significados os momentos mais marcantes. Com isso busco desenvolver uma compreensão do processo formativo que constituiu o professor que sou. Procuro compreender o profissional que fui, que tenho sido e porque estou sendo assim e não de outra forma, além de compreender as escolhas que venho fazendo. Evidentemente que não se pode fragmentar ou reduzir uma pessoa a dimensões de caráter apenas profissional e pessoal, pois certamente um aspecto está imbricado no outro. No entanto, vou tentar fazer referência apenas aos aspectos de formação profissional, pois essa é a dimensão, que neste contexto, está sob a crítica do meu olhar. A minha história encontra muitas sintonias com as histórias dos estudantes, por isso ela se constitui na primeira aproximação com a pesquisa e com o material empírico.

Nesse capítulo desenvolvo um argumento que defende a potencialidade, da Educação Profissional e Tecnológica – EPT para a transformação da realidade sociocultural dos sujeitos da classe popular.

No capítulo seis apresento a *Metodologia* adotada². Início pela narrativa como produtora do material empírico e a Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia de análise qualitativa. Também apresento o método desenvolvido especificamente para identificar os sujeitos a pesquisar, estudantes do PROEJA. Por ser essa etapa fundamental, desenvolvi uma metodologia que procura identificar o percurso acadêmico dos estudantes do curso pesquisado e assim potencializá-los como sujeitos da pesquisa. Descrevo como foi o encontro com os estudantes pesquisados e a produção do empírico.

O capítulo sete intitulado, *Análise das Histórias dos estudantes*, está dedicado à análise qualitativa das transcrições das entrevistas. Lá estão descritas as cinco categorias emergentes, a saber: a) o ingresso num curso o qual a EJA não tinha direito e os desencontros no processo; b) o estudante do PROEJA com suas peculiaridades, dificuldades e significados; c) ser professor no PROEJA, d) o curso PROEJA pelo viés da formação integrada; d) compreendendo os componentes da evasão no PROEJA: o estudante, o curso e a vida adulta. Cada categoria se constitui por subcategorias ditas intermediárias que são explicitadas e analisadas, o que constitui o cerne das compreensões desenvolvidas.

Nos apêndices apresento os mapas de matrícula das turmas PROEJA, desde 2007 até 2011.

² Considero como metodologia os caminhos que levam a produção e a análise do material empírico. O que a meu ver, não pode ser confundido com epistemologia, tratada em capítulo anterior.

PARTE I
MOMENTO DE ENUNCIAR AS BASES DA PESQUISA

1 UMA VISÃO GERAL DA PESQUISA

Inicialmente anuncio a gênese da pesquisa, momento em que conto sobre a problemática que desencadeou a motivação desse trabalho que é o número elevado de alunos que não concluem o curso PROEJA. Inicialmente a minha intenção era devassar a evasão, mas com o decorrer da produção do material empírico a potencialidade desse material foi se evidenciando. Desse modo, restringir o olhar apenas para a evasão, mostrou-se de alguma forma uma ação restritiva, por isso a pesquisa se ampliou e o meu olhar se desenvolveu na busca de compreensões mais amplas, para além da evasão. No entanto está se mantendo como categoria de fundo do presente estudo. Encerro o capítulo apresentando os objetivos e as questões de averiguação.

1.1 A GÊNESE DESSA PESQUISA

No início do ano de 2009, retornei à coordenação do curso de Refrigeração, do Câmpus Rio Grande, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFRS), após concluir o curso Encontros Dialógicos com o PROEJA³. Neste ano, quando no Programa de Pós Graduação em Educação e Ciências: química da vida e da saúde (PPGEC), na condição de aluno “especial”, ainda sem ter um tema para estudo num futuro doutoramento, tomei conhecimento do ofício nº 2939 /2008 SETEC/MEC⁴ de setembro de 2008.

Este ofício era dirigido a todas as escolas da RFEPT, informava as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), para reforçar os cursos PROEJA e ressaltar a importância social desse programa. Naquele momento comecei a perceber a dimensão que o mesmo estava tomando. Compreendi sua função de reparação social, pelo menos na perspectiva do governo, ao perceber a não efetividade da educação de jovens e adultos para um grande contingente dessa população.

Conforme dados apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/ IBGE, divulgada em 2003, 68 milhões de jovens com ou mais de 15 anos não concluíram o ensino fundamental. Apenas seis milhões estão matriculados em cursos da modalidade Ensino de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2008a).

³ Curso promovido pelo antigo CTI, em 2008 e destinado a professores com interesse no PROEJA, mais informações em (LIMA, 2011).

⁴ SETEC/MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica vinculada ao Ministério da Educação.

Para um contingente tão expressivo de jovens sem o ensino fundamental completo, a oferta de um Programa com objetivo de inclusão social parecia muito animador. Diante disso, afim de reforçar a intenção social do PROEJA, apresento alguns fragmentos da fala do então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Secretário Eliezer Moreira Pacheco, presente no I Encontro Estadual dos Alunos do PROEJA, ocorrido nos dias 22 e 23 de maio de 2010, em Santa Maria, RS. Segundo ele,

[...] o primeiro papel do PROEJA é a inclusão social, o PROEJA estende a mão para aqueles que o estado excluiu ... os IFs não podem voltar as costas aos que mais necessitam. O PROEJA é a garantia que os IFs manterão o vínculo com o mundo do trabalho, com os excluídos [...] ... hoje o país tem dois grandes problemas, mais de 200.000 postos de trabalhos sem pessoas qualificadas para ocupá-los e o país teve um crescimento de 10% no trimestre anterior e não se preparou para isso [...] (PACHECO, 2010) [Informação verbal].

A partir desse conjunto de informações e de um envolvimento anterior com o PROEJA, comecei a ter uma percepção mais complexa da relevância social desse programa. Também tomei conhecimento das ações desenvolvidas pelo governo federal para o êxito do programa e percebi que, apesar disso muitas escolas da RFEPT tinham dificuldades em atingir os objetivos propostos na implantação dos seus cursos nessa modalidade. Assim, comecei a questionar mais criticamente o curso de PROEJA que ajudei a construir e por isso busquei informações sobre evasão.

Atualmente, em muitas instituições do ensino profissional se verificam elevados índices de evasão, principalmente nos cursos do PROEJA, em contrapartida, algumas conseguem ou conseguiram uma realidade diferente em função das estratégias adotadas. Algumas instituições foram pioneiras na busca por estratégias de permanência do estudante PROEJA, um exemplo é o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), colégio vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Rio Grande do Sul (RS).

Em matéria veiculada no portal do MEC, Ana Júlia Silva Souza, diz que no dia 06 de novembro de 2009 a então coordenadora de políticas de educação profissional do MEC, Caetana Juracy Rezende Silva, fez uma palestra no CTISM sobre o tema “Desafios e perspectivas do Proeja no contexto educacional brasileiro”, durante a abertura do curso de Capacitação em Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Nessa palestra Caetana afirmou que o colégio deveria ser referência para as outras escolas em razão da boa política de permanência e êxito dos alunos. Isso porque em 2009 o CTISM teve

duas turmas do curso técnico integrado em eletromecânica⁵, com 67 alunos. Na primeira turma, iniciada no ano de 2008, um aluno trancou a matrícula no curso, um foi reprovado e somente quatro desistiram. Em 2009, a segunda turma teve apenas uma desistência (SOUZA 2009). Isso aponta para uma significativa permanência no curso.

Nesse contexto, para tentar compreender a realidade dos cursos PROEJA, o Governo Federal desenvolveu um projeto em 21 instituições da Rede Federal com índices de evasão superior a 30% no período de 2006/2007. A consolidação desses dados revelou as principais causas da evasão naquelas escolas, como mostra a Figura 1, nela se percebe que o maior fator causador da evasão é a questão pedagógica⁶.

Especificamente no estado do Rio Grande do Sul, alguns estudos vêm demonstrando o problema da evasão com índices variados, assim.

Em relação ao sucesso e à permanência [...] a evasão estava em torno de 23% dos alunos. No entanto este percentual médio resulta de índices bem extremos. De um lado, pode-se destacar a pouca evasão nos cursos de Operações Comerciais (IFRS/Campus Bento Gonçalves) e Instalação e Manutenção Industrial do CTISM (UFSM), respectivamente, com 11% e 12% de evadidos curso. De outro lado, a enorme evasão no curso de Informática (IFSul Campus Charqueadas), com 50% de alunos evadidos (FRANZOI, et al. 2010, p. 170).

O levantamento elaborado para a pesquisa realizada no RS, não contemplou a evasão no Câmpus Rio Grande do IFRS.

⁵ Na pagina do MEC, consta como curso de eletrônica. A coordenadora do curso me informou pessoalmente que na verdade é curso de eletromecânica.

⁶ Fonte: Ofício nº 2939 /2008 SETEC/MEC

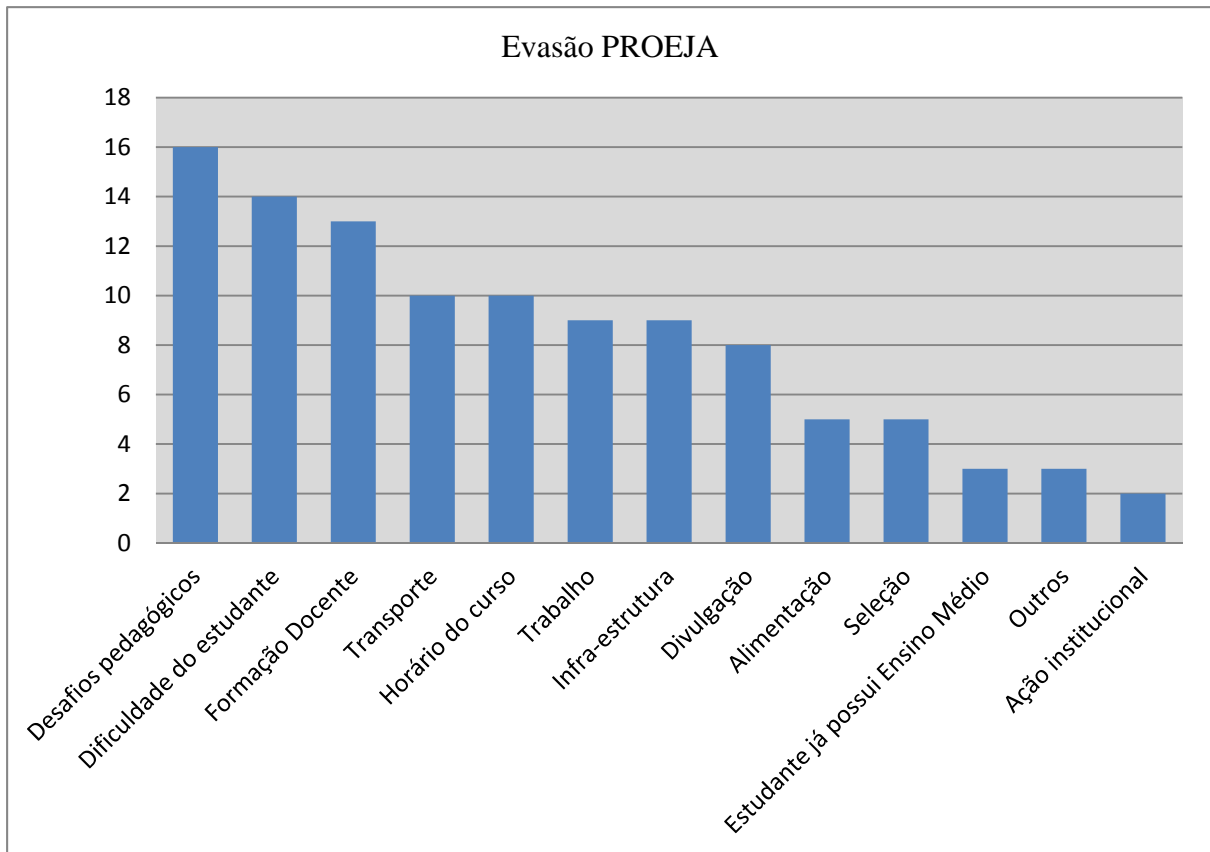


Figura 1: Gráfico das causas da evasão no PROEJA no Brasil
Fonte: BRASIL, 2008

Em todo o território nacional os números referentes à evasão do PROEJA são discrepantes, mas um caso crítico é o apresentado no curso de Refrigeração e Ar Condicionado do IFRS-RG, o nosso curso PROEJA. O primeiro curso na modalidade do mesmo oferecido pela Instituição apresenta, para a primeira turma, índice de evasão e reprovação superior a 90% e índice global em torno de 60%. Desde o início, em 2007 até 2013, somente três estudantes concluíram o curso do PROEJA do Câmpus Rio Grande.

Índices de evasão/reprovação tão altos apontam para sérios problemas no programa . Por isso os sujeitos envolvidos nesse processo: estudantes, professores/educadores, instituição de ensino, instituição governamental e a sociedade como um todo tendem a frustração. Uma questão que emergiu foi: o PROEJA do IFRS-RG, mesmo com essa evasão tão elevada consegue alguma inserção social desses sujeitos evadidos?

Entendo o PROEJA como um programa com propósito de aumentar as oportunidades da população que não conseguiu permanecer no ensino formal de nível básico. Concordo com o Documento Base, quando diz que o PROEJA deve contribuir na formação de cidadãos críticos, criativos, competentes plenos na ação, na percepção e no trabalho (BRASIL, 2007 b). Por intermédio desse Programa o estudante pode conquistar condições para melhorar a sua

autoestima sua condição social e econômica. Sem dúvida a autoestima, por si só, alavanca e potencializa a busca de novas possibilidades de socialização e aumento de renda. Para isso, é necessária a permanência desse estudante na escola até a conclusão do curso. E fica a questão: será possível algum êxito social sem a efetiva conclusão do curso?

Diante disso, torna-se necessário o aprofundamento das questões referentes à evasão embora existam pesquisas nesse sentido. Pelo caráter recente do programa os questionamentos ainda são muitos. Nesse sentido a intenção inicial foi estudar a evasão no PROEJA do Câmpus Rio Grande, mas sempre esteve no horizonte a contribuição social, na vida do sujeito, que um curso nos preceitos do Programa podem proporcionar aos sujeitos Jovens e Adultos da EJA.

Depois das primeiras entrevistas e análises preliminares do material empírico, um novo rumo se apresentou e deu direção da pesquisa. O material empírico apresentou uma potencialidade para além do estudo da evasão. Por isso a pesquisa foi redirecionada na busca da compreensão do que foi contado nas histórias dos estudantes, para compreender as vivências deles no curso, e identificar os seus significados. Sempre no contexto dos estudantes evadidos, mas sem ficar restrito à evasão. Para tornar mais evidente meus objetivos, os apresento a seguir.

1.2 OBJETIVO GERAL

Compreender as vivências dos estudantes no curso, em seus diversos contextos, pela análise dos significados atribuídos a essas vivências.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar quais contribuições na vida social do estudante evadido, estão diretamente relacionadas ao curso;
- b) Conhecer os significados atribuídos ao curso, antes, durante e depois de passar por ele;
- c) Compreender o contexto e os significados da evasão para os evadidos.

1.4 QUESTÕES DE PESQUISA

Por que não Problema de Pesquisa? Porque esta perspectiva considera para um problema o pressuposto de uma solução. Este não é o caso. Tendo a consciência do limite dessa diligência, ela não apresentará soluções e sim compreensões que possam subsidiar futuras ações no âmbito do PROEJA. Por isso prefiro o termo “questão” por estar mais próximo dos pressupostos epistemológicos assumidos nessa investigação. Entendo como abordagem mais adequada pensar em questão de pesquisa, pressupondo um questionamento, uma pergunta e a partir disso, respostas possíveis.

Para atingir os objetivos propostos a pesquisa foi desenvolvida na tentativa de responder as seguintes questões e a partir daí construir a tese geral.

Como foi a passagem dos estudantes pelo PROEJA em seus diversos contextos?

O PROEJA do IFRS-RG, mesmo com essa evasão tão elevada consegue alguma inserção social, em novos contextos, desses sujeitos evadidos?

Foi possível aos estudantes Jovens e Adultos, experimentar algum sucesso no PROEJA mesmo sem a conclusão do curso?

Que sentidos tem a evasão no PROEJA na compreensão dos evadidos?

2 BASES REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICAS

Nesse capítulo pretendo evidenciar os pressupostos teóricos que fundamentam epistemologicamente o meu pensamento e as minhas ações diante da pesquisa em educação. Por isso, inicialmente destaco a importância do posicionamento epistemológico do pesquisador diante da sua pesquisa para que se tenha clareza dos paradigmas que o orientam. Por isso, a seguir abordo aspectos ligados aos paradigmas de pesquisa e desenvolvo um síntese da Fenomenologia e da Hermenêutica, para com isso evidenciar os meus pressupostos teóricos. Nesse processo reafirmo a minha compreensão de um paradigma e de uma epistemologia que muito se distanciam dos arquétipos construídos na minha formação inicial.

A racionalidade humana sempre conduziu os homens no caminho do conhecimento, de verdades e essências. Assim se constituiu a ciência e, principalmente, a ciência natural na sua estreita relação entre causa e efeito, sempre perseguindo a possibilidade empírica de experimentação e comprovação mediada pela metodologia.

Esta racionalidade previsível, verdadeira, inquestionável, começou a perder o seu *status quo* nos conhecimentos da área social. De acordo com Hermann (2003), Friedrich Nietzsche foi um dos pensadores que ajudou a instaurar a dúvida sobre o método científico empregado até então para a pesquisa qualitativa ou das áreas humanas. Ele “traz para o debate a ideia de ir além dos fenômenos [...] para apontar as infinitas possibilidades de interpretação” (2003, p. 14).

As ciências naturais mostravam-se limitadas em relação à plenitude dos fenômenos humanos e, por conseguinte, instaurou-se a crise com relação às ciências humanas, às disciplinas ligadas à linguagem, à arte e à história. Estabeleceu-se a controvérsia entre *explicar* e *compreender*, numa clara mudança de regra de pensar a ciência.

A aplicação dos modelos positivistas⁷ às questões humanas gerou uma crise epistemológica. Então, surgiram as ciências humanas e todas as disciplinas centradas na compreensão da arte, comportamento e linguagem. Nesse sentido as pesquisas qualitativas ficaram entre concepções teóricas distintas, gerando uma controvérsia. Esta controvérsia entre norma ainda existe na academia.

⁷ Os modelos positivistas são aquele no qual a racionalidade pressupõe a verdade e o método se constitui na base para o conhecimento, neles se reconhece a dualidade entre sujeito x objeto, racionalismo x empirismo, ideal x real, teoria x prática. Sua expressão máxima se deu através do positivismo de Augusto Comte.

Nos programas de pós graduação em educação, principalmente em educação em ciências, é muito comum encontrar pesquisadores iniciantes com formação fundamentada na racionalidade cartesiana e quantitativa, base do positivismo. São exemplos clássicos dessa formação os cursos que formam: engenheiros, físicos, biólogos, matemáticos, químicos etc. A formação desses profissionais valoriza ao extremo a racionalidade e expressão numérica como fundamentos do conhecimento. Essa concepção científica encontra forte resistência no mundo da pesquisa social, com especial ênfase nos estudos em educação. Portanto, pesquisadores com essa formação inicial, quando no mundo da averiguação em educação, podem encontrar conflitos de concepções epistemológicas. Isso pode ser minimizado principalmente pelo envolvimento com o tema epistemologia, isso para além da metodologia. Esse envolvimento demanda *estudo e tempo*.

Pelo *estudo* é possível conhecer teoricamente as concepções epistemológicas que fundamentam as pesquisas na área social. Ao conhecer concepções diferentes, pode ocorrer o conflito dessas concepções. Por isso é necessário mais do que estudo, é necessário envolvimento com o tema e isso demanda tempo. O tempo (cronos), agindo sobre o estudo na releitura, propicia a conscientização, a reorganização conceitual e, por fim, as transformações na visão de mundo do próprio pesquisador. Somente assim acontece a quebra dos paradigmas do pesquisado formado na base quantitativa. Portanto, só estudo não é suficiente. Para ir além da memorização é necessário estudar por algum tempo, para que as transformações na visão de mundo ocorram pelo viés da compreensão. Esse não é um processo rápido, afinal, requer outros modos de perceber e compreender o mundo e suas relações e isso pode romper com aprendizagens e compreensões anteriormente inquestionáveis.

Assim, nas pesquisas acadêmicas, uma das dificuldades iniciais é a definição da epistemologia que vai orientar os projetos e o desenvolvimento das descobertas. Numa situação como essa, pode acontecer de o pós-graduando ter poucas informações, ou até mesmo não compreender adequadamente as epistemologias. Nesse contexto, sem perceber, ele segue a epistemologia adotada pelo seu professor orientador sem compreender realmente quais são as implicações dessa condição. Este é o caso de um pesquisador *epistemologicamente alienado* que delega a um outro, as principais decisões sobre os rumos da sua procura.

Não ter a clareza sobre a corrente epistemológica de sua pesquisa acarreta alguns riscos. O maior deles pode acontecer nos momentos de definição das decisões mais importantes. Assim, pode ocorrer conflito entre a orientação recebida, literatura indicada, recomendações da banca examinadora e o desejo ou até mesmo a compreensão do

pesquisador. Situações como essas são sempre desgastantes, improdutivas intelectualmente e devem ser evitadas.

Nesse sentido, uma estratégia interessante é conhecer previamente as principais correntes epistemológicas que norteiam as descobertas na área pretendida. Mas isso pode não ser suficiente, portanto, penso ser imperioso um aprofundamento teórico na corrente epistemológica escolhida. Assim, nesse capítulo, tenho a intenção de desenvolver uma abordagem teórica para identificar o referencial que sustenta essa averiguação no seu aspecto epistemológico. Esta abordagem se faz necessária porque numa pesquisa qualitativa os aspectos subjetivos estão presentes e não podem ser desconsiderados. E mais do que isso, necessitam ser contextualizados.

Assim a ancoragem teórica que segue é a maneira mais adequada para o leitor compreender as minhas ações, interpretações e abordagens desenvolvidas na pesquisa. Isso para além de uma verdade objetiva.

Como base geral, a fenomenologia fundamenta esta devassa no seu aspecto de não se preocupar com as *causas* e os *efeitos* da existência dos fenômenos sociais. Nesta pesquisa esses são *fenômenos educacionais*, e a preocupação central está nas características do fenômeno, numa abordagem descritiva que busca a compreensão dos significados atribuídos pelos estudantes do PROEJA. Assim, assumo que a categoria *significado* “manifesta-se através das produções verbais das pessoas envolvidas em determinadas situações e que comandam as ações que se realizam” como afirma Triviños (2009, p. 126).

A Hermenêutica fundamenta esta investigação pelo seu caráter interpretativo na busca da compreensão e não da explicação. Ela reconhece e valoriza o conhecimento do outro, os seus conceitos, a sua linguagem, a sua visão de mundo e por isso exige a busca pelo seu contexto histórico. A linguagem é o fio condutor e é no diálogo que se encontra o entendimento ou o conhecimento. Reconhece a verdade como algo construído historicamente. Portanto, algo não definitivo. Encontra na abertura para a escuta do outro, o caminho mais fecundo para a compreensão do fenômeno educacional (HERMAN, 2003). Por isso, a entrevista narrativa foi o instrumento utilizado para a produção do material empírico.

2.1 PARADIGMAS DE PESQUISA

A forma de pensar o mundo, conceber o conhecimento e a verdade são as bases do que se conhece por modelo do pesquisador. É possível dizer que o paradigma abrange a visão de mundo, as relações com o mundo, a concepção de verdade, a forma de produção de

conhecimento, os conceitos e os pré-conceitos do pesquisador. Segundo Chizzotti a pesquisa qualitativa assume tradições de análise que derivam do positivismo, da fenomenologia, do marxismo, da teoria crítica, da hermenêutica e do construtivismo. Por certo, na educação as possibilidades de pesquisa não se esgotam nesses padrões. Mas, segundo Chizzotti (2003), existem cinco marcos que identificam as concepções na pesquisa qualitativa, a saber:

- a) o primeiro retoma as raízes mais remotas e está associado ao romantismo e ao idealismo do século XIX, nesta fase também se desenvolve o positivismo de Augusto Comte que inspira um domínio desse paradigma nas pesquisas;
- b) o segundo ocupa a primeira metade do século XX se configura no surgimento da *Etnografia*;
- c) o terceiro, demarcado entre o pós II guerra mundial e os anos 70 do século XX, onde novas teorias surgiram, como o Interacionismo simbólico, por isso novas concepções derivam da fenomenologia, do marxismo, da hermenêutica e da teoria crítica;
- d) o quarto, entre os anos 70 e 80 do século XX é identificado pelo estruturalismo, pós estruturalismo e pós modernismo, que questiona fortemente os paradigmas anteriores. A fenomenologia, o marxismo, o positivismo e o construtivismo buscam novos referenciais. Nesse contexto as procuras sociais desvinculam-se dos referenciais positivistas;
- e) o quinto, a década de 90 em diante, está identificado pela globalização planetária do capitalismo e ascensão dos programas neoliberais, isso com a queda do comunismo soviético. Nesse contexto a condição social assume relevância na pesquisa e o autor deixa de vez a neutralidade na produção das suas pesquisas.

Os paradigmas de pesquisa no mundo acadêmico têm maior ou menor expressão, de acordo com a área e a época onde a pesquisa se desenvolve. O importante é saber que esses muitos modelos coexistem atualmente.

Sabidamente o positivismo foi e é um exemplo dos mais importantes no desenvolvimento da ciência, por isso ele tornou-se um referencial na forma de pensar o conhecimento. Assim, apenas para efeito de contexto e encadeamento dos argumentos, vou abordar de maneira bastante sintética as principais características do que se pode denominar arquétipo que antecede o positivismo, os que caracterizam o positivismo e os que sucedem o positivismo. Evito a expressão pós positivismo, porque segundo Mazzotti (1996), para Guba (1990), o pós positivismo é uma visão modificada do positivismo, onde os pós positivistas procuram rever os pontos insustentáveis do positivismo. Os paradigmas que precederam o

positivismo tinham o seu reino nos tempos das sociedades teológicas. Nesses padrões, a verdade e o conhecimento vinham de fora, de seres superiores, mitos ou deuses. Nesse contexto os homens são apenas intérpretes e não participam da concepção do conhecimento. Portanto, os pesquisadores nessa regra são ingênuos e alienados, pois apenas buscam um conhecimento dado para assim encontrar a verdade geral e universal.

Já numa outra forma de pensar o conhecimento, existe o paradigma positivista, ou o positivismo. Nesse, o homem produz o conhecimento, mas isso acontece através da observação do mundo sensível, numa realidade objetiva e determinada, sempre de maneira objetiva e neutra. O pesquisador tem uma relação de neutralidade com o conhecimento que produz e este deve ser geral e tem a sua gênese na relação de causa e efeito. Assim, pela reprodução das condições e por tratamentos estatísticos dos dados se chega à generalização e ao conhecimento objetivo e geral. Nesse contexto o pesquisador aliena ao método toda a responsabilidade sobre o conhecimento produzido.

Já nos paradigmas posteriores ao positivismo, a intenção é romper com o determinismo e a generalização. Nesse, a realidade passa a ser construída ou percebida, o pesquisador carrega a sua visão de mundo para a inquirição. O contexto e as condições históricas dos sujeitos pesquisados e também as do pesquisador se fazem presentes no resultado da investigação. Neste caso, o pesquisador deixa de ser alienado e ingênuo. A verdade não é universal e a generalização não é desejável. As ferramentas estatísticas são complementares e não-fundamentais na construção do conhecimento. Segundo Mazzotti (1996) são exemplos desse tempo o pós positivismo, a teoria crítica e o construtivismo.

Outra forma de apresentar ou pensar os paradigmas de pesquisa não considera as delimitações anteriores. Assim, para Santos (1988) existe outra forma de conceber paradigmas na ciência. Este autor apresenta o *paradigma dominante e paradigma emergente*.

De uma forma geral o paradigma dominante é aquele que tem fundamentado a produção científica moderna. Já o paradigma emergente teria a sua emergência pela superação do paradigma dominante. O paradigma emergente está para além das pesquisas científicas, está para a vida social. Ele busca a emancipação, e não a regulação, tanto para a produção do conhecimento como para a ação social.

Por todos esses aspectos, a abordagem dos paradigmas que desenvolvi, mesmo que de maneira sintética, tem a sua importância porque conforme Moraes,

[...] em uma pesquisa, explicitar o paradigma em que o pesquisador se insere é elemento essencial para a compreensão do trabalho em andamento. Ajuda ao leitor localizar a posição do investigador em relação a todo um conjunto de pressupostos em termos de concepção de ciência, de realidade, de homem e de verdade. Por isso

novamente enfatiza-se a importância de sua explicitação dentro do processo da pesquisa e especialmente no relatório (2006, p. 7).

Feita essa contextualização, a partir de agora, por entender que os exemplos englobam todas as diversas epistemologias e já tornando claro que o meu pensamento científico está alinhado com o paradigma emergente, preciso, por coerência paradigmática e epistemológica, posicionar essa pesquisa no campo das epistemologias.

É importante esclarecer que embora esta seja uma pesquisa de cunho fenomenológico, essa epistemologia não respalda na íntegra os meus pressupostos. As limitações, que considero características da fenomenologia, serão superadas pela hermenêutica e pela narrativa. Por isso, a seguir, desenvolvo alguns aspectos sobre a fenomenologia, a hermenêutica e a narrativa.

2.2 UMA SÍNTESE DA FENOMENOLOGIA

Considerando que a filosofia é a gênese da busca pelo conhecimento e a epistemologia é a maneira de pensar o conhecimento, não é possível desarticular a epistemologia da filosofia. Nesse sentido, segundo Triviños (2009, p.18), o problema fundamental da filosofia se encontra entre o idealismo filosófico e o materialismo filosófico.

Historicamente o homem desenvolveu o conhecimento com base na sua visão de mundo e inicialmente essa se apoiava numa visão idealista ou materialista. Essas concepções são fundamentais e veem se confrontando ao longo do tempo. No confronto dos fundamentos idealistas e materialistas, outras formas de perceber a realidade se apresentam. A fenomenologia é uma das expressões de um pensamento [...] intermediário entre a ideia e a matéria (MORAES, 2006). Para Triviños (2009, p. 41), “a fenomenologia representa uma tendência dentro do idealismo filosófico e, dentro deste ao denominado idealismo subjetivo”.

De uma forma geral, a fenomenologia se volta para a investigação do “mundo vivido” pelos sujeitos de maneira isolada. Tem a intenção de ser uma ciência rigorosa e, para atingir esse objetivo, Edmund Husserl que viveu entre 1859 e 1938, idealizou a “redução fenomenológica”, condição na qual o fenômeno social se apresenta puro, livre da subjetividade dos sujeitos e assim se chega à essência do fenômeno, independentemente do contexto ou dos pressupostos. De uma forma ampla, é possível dizer que a fenomenologia procura a descrição fenômeno e não busca nem sua explicação nem sua compreensão.

A busca pela redução fenomenológica impõe à fenomenologia um desprezo pelo contexto do fenômeno, que segundo Triviños limita essa epistemologia pois

[...] a busca da essência, isto é, o que o fenômeno verdadeiramente é, depois de sofrer um isolamento total, uma redução, eliminando o eu que vivencia e o mundo com seus valores, cultura etc., carece de toda a referência que não seja a de sua pureza como fenômeno, de modo que o componente histórico, que tão pouco interessava ao positivismo, não é tarefa que preocupe o pesquisador que se movimenta orientado pelos princípios da fenomenologia (2009, p. 47).

Se a fenomenologia, na sua origem, carrega esse estigma de não considerar a história, o contexto e os valores, então esse limite abre o espaço para que outros pensadores dotem a fenomenologia de possibilidades que contemplem os aspectos relativos e subjetivos. Assim, segundo Almeida,

[...] é possível detectar pelo menos quatro tendências principais neste movimento: a *fenomenologia realista*, que põe ênfase na descrição das essências [...] universais [...]; a *fenomenologia constitutiva*, que procura dar conta dos objectos em termos da consciência que temos deles [...]; a *fenomenologia existencial* [...] que realça a existência humana no mundo [...]; e a *fenomenologia hermenêutica* [...] que realça o papel da interpretação em todas as esferas da vida [...] (ALMEIDA, 2003)⁸ [grifos do autor].

O movimento que abre a fenomenologia para o reconhecimento dos contextos e da historicidade, ou seja, reconhece esses componentes como elementos importantes na construção do conhecimento sobre um determinado fenômeno exige mais envolvimento do pesquisador com o fenômeno pesquisado.

Nesse movimento o percurso da pesquisa fenomenológica fica cada vez menos racional e menos indutivo. Cada vez mais a intuição é o elemento que promove o conhecimento do fenômeno e isso só acontece pela intensa vivência ou impregnação com o fenômeno estudado em que a impregnação não é teórica, e sim vivencial (MORAES, 2006).

Nesse sentido, para a devida vivência com o fenômeno e com isso chegar à impregnação, a escolha dos sujeitos da pesquisa é de vital importância. Nesse contexto, a importância não está nas amostras estatísticas, nem nas escolhas aleatórias, e sim na escolha dos sujeitos que tenham uma intensa vivência com o fenômeno e tenham a competência para expressar essa vivência. Por isso, a linguagem assume um papel preponderante nas buscas que procuram a compreensão e a interpretação dos fenômenos.

Assumindo esta pesquisa com enfoque fenomenológico, e com base fundamental na hermenêutica, penso ser primordial desenvolver os seus conceitos e pressupostos, bem como a sua historicidade. Por essa razão, na próxima seção deixo de desenvolver uma abordagem de

⁸ Nas citações diretas retiradas de artigos eletrônicos de páginas na Rede Mundial de Computadores, que estejam formatados em texto contínuo, por não terem páginas, não terão a apresentação da mesma na citação.

caráter sintético e desenvolvo uma abordagem histórica da hermenêutica. Fica claro, assim, que a hermenêutica filosófica é a corrente epistemológica que ancora essa indagação.

2.3 A HERMENÊUTICA

Neste item pretendo que se compreenda fundamentalmente a hermenêutica e se perceba a sua possibilidade na pesquisa em educação. Mas para compreender a hermenêutica nesse seu sentido mais amplo e filosófico, é necessário conhecer fundamentalmente como se partiu de uma hermenêutica puramente instrumental e se chegou a uma hermenêutica comportamental no seu sentido de entendimento e compreensão do outro. Para isso, vou desenvolver uma síntese dessas principais transformações e seus pensadores.

A palavra *hermenêutica* surgiu em 1654, com Johann Conrad Dannhauer, há mais de três séculos atrás. Portanto, é natural pensar que nesse período ela sofreu transformações. Assim, a principal questão que pretendo responder para apresentar a temática é: quais foram os principais teóricos que desenvolveram a hermenêutica e como ela foi se transformando ao longo dos últimos séculos? Para responder o questionamento apresentado, vou subsidiar as reflexões basicamente, por algumas publicações que tratam do tema e estão anunciadas a seguir:

- a) o artigo *Hermenêutica*, escrito por Michael Inwood⁹ e traduzido por Rogério Bettoni, publicado originalmente em *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, (Londres: Routledge, 1998). Este artigo apresenta os principais pensadores e as suas contribuições para a hermenêutica em seu processo de passagem a corrente epistemológica (INWOOD, 2007);
- b) o livro de Nadja Hermann¹⁰, *Hermenêutica e Educação*. Esta publicação fundamenta a hermenêutica como corrente epistemológica e também sobre as suas relações com a educação (HERMANN, 2003);

⁹ É membro da Sociedade Científica e tutor em filosofia no Trinity College, da Universidade de Oxford. É autor de várias obras, além de *Dicionário Hegel* (Jorge Zahar, 1997).

¹⁰ Nadja Hermann é doutora e professora titular de Filosofia da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. É pesquisadora do CNPq. Algumas de suas obras são: *Educação e racionalidade*; *Validade em educação*; *Pluralidade e ética em educação*; *Hermenêutica e educação*.

- c) o livro de Chris Lawn¹¹, *Compreender Gadamer*, esta publicação foi a fundamentação para a compreensão da hermenêutica proposta por Hans-Georg Gadamer (LAWN, 2010).
- d) o livro de Hans-Georg Gadamer, *Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, estabelece as bases para a hermenêutica filosófica e aborda a linguagem como fio condutor dessa racionalidade.

Para isso, vou apresentar de maneira bastante sintética alguns dos principais pensadores que contribuíram para a transformação da hermenêutica desde a passagem da hermenêutica clássica para a chamada romântica com Friedrich Schleiermacher; a hermenêutica historicista com Wilhelm Dilthey; e a hermenêutica filosófica com Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer. Por ser um dos maiores representantes desse pensamento, Gadamer será o último abordado nesse texto. Evidentemente, outros teóricos importantes: Emílio Betti, Jürgen Habermas, Karl-Otto Apel e Paul Ricoeur deram continuidade e ampliaram o pensamento hermenêutico, mas não serão abordados porque extrapolam a intenção de apresentação da epistemologia que pretendo.

2.3.1 A busca pelo contexto: contribuições de Friedrich Schleiermacher

Friedrich Schleiermacher¹² foi um teólogo protestante que conseguiu demonstrar a possibilidade de existir o mal entendido, o não-entendimento ou entendimento incorreto em um texto, até mesmo em textos de fácil compreensão. Mesmo textos com linguagem conhecida podem gerar mal entendidos ou problemas de compreensão. Conforme Lawn (2010, p. 67) no pensamento de Schleiermacher “o entendimento não deve ser considerado algo líquido e certo, mas sim pesquisado e testado”. Portanto, a interpretação deve ser buscada em todos os textos, independente da sua natureza ou complexidade.

Assim, o uso restrito das técnicas de interpretação aplicadas diferentemente para cada tipo de texto foi dando lugar a uma interpretação mais contextualizada. A utilização da hermenêutica foi crescendo no campo das ciências humanas. Isso se concretizou

¹¹ É professor de Filosofia da Universidade de Limerick, Irlanda. É pesquisador autor de várias obras nas áreas da hermenêutica, filosofia e linguagem, filosofia analítica, estética, literatura, história e historiografia. É membro da British Philosophical Association, da Irish Philosophical Society, da American Philosophical Association e do Royal Irish Academy Philosophy Committee.

¹² Friedrich Schleiermacher, teólogo alemão (1768 -1834), foi um dos precursores da hermenêutica.

principalmente no início do século XIX com o pensamento de Schleiermacher. Ele reuniu as técnicas parciais de interpretação em uma única disciplina, permitindo a compreensão em uma disciplina, independente de gênero e de doutrina. Na leitura as atenções ficavam cada vez mais voltadas para o autor, para a sua intenção, buscava-se compreender o seu espírito por intermédio da sua obra. Conforme Inwood (2007) “em cada nível de interpretação estamos envolvidos em um círculo hermenêutico”, que pode ser explicado da seguinte forma:

Não podemos fazer a leitura correta de uma passagem no texto a menos que conheçamos, grosso modo, o texto como um todo; não podemos conhecer o texto como um todo a menos que conheçamos determinadas passagens. Não podemos conhecer o significado de uma palavra a menos que saibamos os significados das palavras que a rodeiam, e do texto como um todo; conhecer o significado do todo requer o conhecimento de palavras individuais. Não podemos compreender o texto por completo a não ser que conheçamos a vida e a obra do autor como um todo, o que requer o conhecimento de textos e outros acontecimentos que constituem sua vida. Não podemos compreender um texto por completo a não ser que conheçamos por completo a cultura que deu origem ao texto, o que pressupõe o conhecimento dos textos e acontecimentos que constituem a cultura. Não só existe a circularidade em cada nível de interpretação como também entre os níveis. Não podemos escolher uma leitura correta de uma passagem particular a não ser que já saibamos alguma coisa sobre o seu significado, e também sobre a vida ou cultura do autor (INWOOD, 2007).

Dessa forma explica-se a compreensão utilizando-se o círculo hermenêutico, para os diversos níveis de compreensão, abrindo-se as possibilidades para compreender o que se apresenta “obscuro” implícito ou não dito. A utilização dos círculos hermenêuticos permite a compreensão do todo, através dessa apreensão, pode-se entender o entorno do que se está querendo compreender. A concepção de “todo contexto” fundamenta a “base” para a compreensão das partes. Justamente pela contextualização, pela historicidade e pela circularidade se pode chegar à interpretação. Nesse sentido, a compreensão do todo é desenvolvida em graus ou níveis que, ao serem decifrados ou compreendidos, vão abrindo novos caminhos para as novas entendimentos que virão.

Nesse sentido, Schleiermacher enfatiza o círculo hermenêutico como sendo um enigma no núcleo da interpretação. O círculo hermenêutico consiste em entender o todo de um texto considerando o envolvimento das partes individuais, bem como a compreensão das partes individuais para o entendimento do todo.

As partes podem ser palavras, portanto, o significado das palavras está associado ao todo. Com relação a isso, Lawn defende que ocorre um movimento constante entre as partes e o todo. “Os significados das palavras em um texto não devem ser considerados isoladamente, mas sim como *unidades de significados* que estão constantemente no processo de modificação

em relação ao significado total implícito do texto” (2010, p. 69) [grifo meu]. Isso é o círculo hermenêutico.

Aproveitando o conceito de círculo hermenêutico, acredito ser possível ampliar esse entendimento para além do texto, ou melhor, para o autor e o seu mundo e também para o leitor e o seu mundo. Assim, as partes podem ser o texto em si e também o conhecimento anterior ou os preconceitos do intérprete. Já o conjunto da obra do autor e o mundo do intérprete passam a ser o contexto histórico de cada um. Nesse raciocínio, o todo passa a ser a interpretação da obra em si. Logicamente, para a entendimento de uma das partes torna-se necessário a compreensão do todo e vice-versa, numa fusão do mundo do autor com o mundo do intérprete. Por isso a interpretação hermenêutica “sempre” vai ter um forte caráter subjetivo.

A utilização do círculo hermenêutico procura superar a dificuldade que emerge na busca pela contextualização e pelas intenções do autor ao produzir determinado texto. A busca das intenções do autor é muitas vezes necessária, porque pode haver diferenças de sentidos atribuídos às palavras. O autor e o leitor podem divergir entre os sentidos atribuídos para as “mesmas palavras”. Essa divergência entre o autor e o leitor ou intérprete pode ser decorrente da não contemporaneidade entre eles ou simplesmente por não haver coincidência entre o pensamento do autor e a sua escrita. Problemas nesse sentido devem ser considerados e por isso é fundamental a compreensão a linguagem utilizada pelo autor. O intérprete deve buscar as ideias originais do autor e que correspondam ao seu pensamento,

[...]... isso sugere que existe algo mais a dizer sobre o pensamento de um autor do que o significado de suas palavras, e que o intérprete deve desenterrar o pensamento. O pensamento deve diferir do significado das palavras por diversas razões: a má expressão por parte dos autores, o deslize da caneta ou da língua, a ausência de habilidade verbal ou o emprego imprudente das palavras (INWOOD, 2007).

De acordo com Silva (2010), Friedrich “Schleiermacher desloca o verbo interior do texto para o âmbito meramente psicológico do seu criador, consagrando a ideia de que compreender um texto é reconstruir a intenção mental do seu autor.” Assim, uma interpretação psicológica do autor deve ser associada a uma interpretação gramatical do texto, para assim se atingir uma interpretação mais ampla. Naquele momento, os pensadores da hermenêutica perceberam que o autor da obra e o seu mundo deveriam receber grande atenção por parte do intérprete. A grande contribuição de Friedrich Schleiermacher foi a utilização da hermenêutica nas ciências humanas, através da atenção dada ao autor e o seu tempo.

A Hermenêutica transforma-se, assim, na teoria universal da compreensão e interpretação das objetivações significativas da vida histórica. O seu núcleo

fundamental reside agora na possibilidade que tem a consciência histórica de reconstruir, a partir das significações da vida fixadas de modo duradouro, a intenção e as circunstâncias originárias do autor. Interpretar é, na linha de Schleiermacher, reconstruir uma construção cuja chave deve ser procurada na intenção do autor (SILVA, 2010).

Em síntese, a compreensão de um texto está permeada pela compreensão do contexto da sua escrita e da compreensão do mundo do autor da obra.

2.3.2 O começo de uma nova epistemologia: contribuições de Wilhelm Dilthey (1833 – 1911)

Conforme Hermann (2003, p.18), Dilthey “defendeu que a interpretação das expressões essenciais da vida humana implica em ato de compreensão histórica”. É possível dizer que foi no final do século XIX e início do século XX que esse filósofo alemão, na sua obra “Introdução ao estudo das ciências humanas” publicada em 1883, colocou a hermenêutica com o status de método de conhecimento especialmente apto a dar conta dos acontecimentos humanos. Sua obra critica a visão positivista da "explicação" sobre o homem buscando a "compreensão" da sua natureza social e histórica (JESUS, PEIXOTO e CUNHA, 1998) apud (JAPIASSU e MARCONDES, 1995, p. 73).

Pode-se considerar que o verdadeiro surgimento das ciências sociais deu-se a partir de Friedrich Schleiermacher. Porém, foi Dilthey quem formulou suas bases.

Dilthey procura responder ao questionamento “Como se diferenciam as ciências humanas ou sociais das ciências naturais?” Enquanto as ciências naturais explicam (erklären), as ciências sociais compreendem (verstehen). Compreendem não somente textos e discursos, mas qualquer “objetivação” significativa ou “expressão” da vida humana: gestos, ações, nossa própria vida ou de outrem, pinturas, instituições, sociedades, eventos passados (INWOOD, 2007).

É a partir de Dilthey que se percebe que a compreensão de qualquer ação humana pode revelar a intenção do autor daquele ato. Não só textos, mas qualquer outra forma de expressão permitem através da reconstrução das significações inferir as intenções originais do autor, tornando a hermenêutica uma teoria do conhecimento. Na década de 1890, Dilthey considerou a Psicologia como fundação das Ciências Sociais. Posteriormente, a Hermenêutica tomou o lugar da Psicologia. “O homem só conhece a si mesmo na história, nunca pela introspecção [...]” INWOOD (2007).

2.3.3 Pensamento para além de um método: contribuições de Martin Heidegger (1889 – 1976)

O alemão Martin Heidegger é considerado um dos mais importantes filósofos do século XX. Quarenta e quatro anos depois de a hermenêutica despontar como uma epistemologia, Heidegger vincula a hermenêutica à interpretação do sentido do ser. Sua obra principal foi *Ser e Tempo* (SeinundZeit), publicada em 1927, na qual se preocupa com o sentido do ser e com o problema da compreensão e abandona toda a fundamentação natural ou teológica. Segundo Hermann,

a originalidade de Heidegger consiste, então, em mostrar como a solução de um problema depende da forma de colocá-lo. [...] cria um método chamado *hermenêutica fenomenológica*, para fazer uma hermenêutica [...] do modo de ser do homem no mundo (2003, p. 31-32).

Heidegger desloca o questionamento do *que é o ser* para *como é o ser*. Assim ele abandona a busca pela essência pela definição, pois percebe que existem infinitas formas de definir o *ser* e que o *ser* se encontra onde o fenômeno pode ser compreendido.

É possível dizer que a hermenêutica fenomenológica dá a base para o que se tornaria mais tarde uma nova epistemologia, a hermenêutica filosófica, uma hermenêutica para além de um método ou de uma técnica de interpretação e compreensão. Assim, foi estabelecida uma nova racionalidade, rompendo definitivamente com a visão positivista de produzir conhecimento. O pensamento de Heidegger rompeu com a generalização e vinculou o ser ao mundo, o homem à sua consciência de mundo. O homem só é homem porque tem a consciência de estar no mundo. A consciência de mundo está relacionada à sua prática de estar no mundo. Portanto, o seu entendimento está relacionada à sua práxis, o que quer dizer que a compreensão está no contexto, e não no fenômeno isolado.

A compreensão se torna possível porque o homem habita um mundo que não é o universo como vê o cientista, tampouco o conjunto de todos os seres, mas a totalidade das relações em que o homem está mergulhado [...]. O mundo é o próprio ser e o homem é o próprio ser-no-mundo. A compreensão se mundaniza, permeia todos os momentos da vida, de modo que somos nós que temos o sentido da existência. O modo prático de ser no mundo abre as possibilidades de compreensão, de tal maneira que o compreender não existiria se não compreendesse o contexto em que surge (HERMANN, 2003, p. 34).

A interpretação proposta por Heidegger considera que o intérprete coloca na sua observação a sua visão de mundo, que pode ser diferente da visão de mundo do autor. A aproximação ou o distanciamento das percepções de mundo estão relacionados ao quanto o intérprete conseguiu contextualizar-se com a prática do autor, efetivamente, compreender a

sua linguagem. O reconhecimento desse possível distanciamento e, portanto, dessa possível divergência entre intérprete e autor, abre a necessidade de revisões constantes. Durante o processo de interpretação, o intérprete pode mudar a sua visão de mundo e mudar por consequência a sua perspectiva.

As palavras não têm significados fixos [...]. Os significados acumulam-se nas palavras a partir de inter-relações que constituem nosso mundo. [...] Para compreender um texto, precisamos ir além dos dicionários e gramáticas para reconstruir o mundo do autor e as “possibilidades” por ele oferecidas. [...] A compreensão prévia do todo, que Schleiermacher e Dilthey viam como uma exigência para a interpretação da parte, só pode surgir a partir dos próprios pressupostos do intérprete. Estes, entretanto, devem ser revisadas no decorrer da interpretação (INWOOD, 2007).

Heidegger propõe um conceito de verdade que rompe radicalmente com o conceito até então utilizado. Para ele a verdade não é a autenticidade da expressão, nem prova da existência do real, a verdade é imersa no tempo e aberta a possibilidade do ser. A verdade não é uma consequência do conhecimento da essência. Não é possível apenas pelo uso da razão ou aplicação de uma técnica, comprová-la ou refutá-la. A verdade está na abertura do horizonte de possibilidade do ser e a linguagem está nessa abertura. “A verdade é temporal, situa-se na historicidade, torna-se condição de possibilidade” (HERMANN, 2003, p. 39).

Principalmente os pensamentos de Dilthey e Heidegger abrem o caminho para que Hans-Georg Gadamer, considerado o mestre da hermenêutica moderna, possa desenvolver a síntese de uma nova hermenêutica.

2.3.4 Nasce uma epistemologia, a hermenêutica filosófica: contribuições de Hans-Georg Gadamer (1900-2002)

Gadamer é considerado o mestre da hermenêutica contemporânea. Através de sua obra *Verdade e Método: elementos fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, publicado originalmente na Alemanha em 1960, impulsionou a nova hermenêutica. Assim ela deixa de ser uma técnica e ou uma metodologia que busca a interpretação, a verdade ou a essência. A hermenêutica deixa de ser uma técnica das ciências sociais ou humanas e passa a ser uma busca pela compreensão das características das ciências humanas. Desenvolve-se uma nova forma de pensar, e surge a *Hermenêutica filosófica*, que assume a posição de uma corrente filosófica, uma epistemologia. Portanto, é inaugurada uma nova era de fazer ciência. Em *Verdade e Método*, a hermenêutica rompe com um modo de fazer conhecimento que quer

descobrir as essências, na tradição que vai de Platão (ano 400 a. c.) a Kant (ano 1800) (HERMANN, 2003, p. 27).

Gadamer assume a razão, o pensamento e o conhecimento como condições da história e da linguagem. Ele se refere à hermenêutica filosófica como sendo a que reconhece a presença dos pressupostos intrínsecos ao intérprete e que sua compreensão está carregada desses pressupostos. A base da percepção está nos preconceitos, não no sentido pejorativo da palavra, mas no sentido de pré-conhecimentos, construídos pela tradição.

Nesse sentido, o pesquisador social carrega para a sua pesquisa e sua interpretação toda a sua carga de conceitos e pré-conceitos. Sua não neutralidade o coloca no próprio fenômeno ao estudá-lo; o fenômeno, de alguma forma, não fica diante de si, mas em si. “Não estamos diante de uma situação, estamos no seu interior; portanto, não podemos ter um saber objetivo sobre tal situação” (HERMANN, 2003, p. 49).

Abrir novas possibilidades de reflexão é basicamente o desafio da hermenêutica. “Nossa busca de verdade se dá no horizonte de uma tradição à qual pertencemos à qual estamos sujeitos, de modo que nossa historicidade é a condição de nossa compreensão” (HERMANN, 2003, p. 46).

Gadamer entende por compreensão o desenvolvimento completo no juízo de quem compreende, a plena realidade em que vive o outro. Quem compreende não julga a partir de uma visão externa, mas a partir da realidade dos envolvidos. “A experiência hermenêutica exige quebrar a resistência para abrir-se ao outro, para deixar valer a palavra do outro, ou seja, para reconhecer que o outro pode ter razão” (HERMANN 2003, p. 56).

Se a hermenêutica é baseada na abertura ao outro e se a linguagem é a base do conhecimento, então o diálogo é o meio pelo qual se pode superar o limite do conhecimento e assim conhecer o novo. Segundo Hermann (2003, p. 59), “a pergunta abre o horizonte do outro, conduz o participante do diálogo a ultrapassar suas próprias reservas”, desde que seja uma pergunta verdadeira cuja resposta não seja conhecida. Compreender o horizonte da pergunta que orienta um texto, para que haja a fusão do horizonte do intérprete, pressupõe a verdadeira dimensão da experiência hermenêutica.

A hermenêutica filosófica se fundamenta na linguagem, segundo Hermann (2003, p. 62) “a tese de Gadamer é a de uma ontologia linguística em detrimento a uma interpretação antropocêntrica da linguagem [...]. A linguagem é o meio pelo qual se efetiva o entendimento de algo.” A relação entre a linguagem e o mundo é a própria consciência de mundo. Portanto, não há compreender fora de um contexto, de uma cultura, o que demonstra a impossibilidade de poder ser utilizada apenas a estrutura lógica para a compreensão hermenêutica.

Ter linguagem significa ter um mundo; “diante desse contexto, Gadamer defende a ideia que os animais não têm mundo, mas apenas ambiente, justamente porque não possuem linguagem [...]. Ter linguagem significa ter um relacionamento com o mundo” (HERMANN, 2003, p. 68).

A respeito disso, Gadamer (2002, p. 643) entende que “[...] as línguas são acepções de mundo [...] a linguagem afirma [...] uma espécie de existência autônoma [...] numa determinada relação com o mundo e num determinado comportamento com relação a ele”. Gadamer ainda refere-se à unidade ou à indissociabilidade entre linguagem e tradição numa visão hermenêutica de relação com o mundo. Para ele, “a forma linguística e o conteúdo da tradição não podem ser separados na experiência hermenêutica. Cada língua é uma interpretação de mundo, não pela língua em si, mas em virtude do que nela foi falado e transmitido pela tradição” (GADAMER, 2002, p. 640). Nesse sentido, tradição é a passagem, de geração para geração, dos conhecimentos e práticas desenvolvidos e aprendidos ao longo do tempo.

Se a linguagem é a forma como o homem se relaciona com o mundo, compreender a sua linguagem significa compreender o seu mundo e, portanto, o seu contexto. Em suas palavras o ser comunica mais do que as palavras expõem, comunica algo que não está dito. “[...] A linguagem tem assim um papel determinante para além dos conceitos da ciência, a ponto de recuperar aquilo que não é explicado, aquilo que escapa a nossa atenção: E a hermenêutica é isto: saber o quanto fica, sempre, de não-dito quando se diz algo.” (GADAMER, 2000, p. 211 apud HERMANN, 2003, p. 72).

A situação hermenêutica é limitada pelo que conhecemos e vemos, e conseqüentemente, pelo horizonte em que nos encontramos. Horizonte é a metáfora que Gadamer usa para definir o pensamento humano determinado pela sua finitude. A condição histórica confere ao homem um horizonte sempre aberto para novas vivências. Esta abertura será maior quanto maior for a disposição do sujeito para se envolver num verdadeiro diálogo.

Assim, a percepção se dá pela fusão dos horizontes do autor e do intérprete. Seus mundos, seus conceitos e preconceitos, a tradição a que pertencem e as suas linguagens fazem parte dos seus horizontes. Para Gadamer a clareza de um texto é a ressurreição do seu sentido que se encontra implicada pelas ideias do intérprete. Ideias que são função do seu horizonte, que atua diretamente no processo de interpretação e que ajuda na apropriação do que diz o texto. Na abrangência de um texto está, pelo pensamento hermenêutico, a fusão dos horizontes do autor e do intérprete. Assim, “a forma de realização de uma conversação, na

qual um tema chega à sua expressão, não na qualidade de coisa minha ou de meu autor, mas de coisa comum a ambos” (GADAMER, 2002, p. 566).

Dessa forma, o horizonte se amplia à medida que conhecemos e vivenciamos novas experiências, à medida que desenvolvemos novos diálogos. O diálogo pressupõe uma grande abertura para ouvir o outro, “[...] o diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo é bem sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou.”. (HERMANN, 2003, p. 91). A abertura para ouvir o outro resume uma postura hermenêutica filosófica.

A hermenêutica é considerada uma racionalidade ou uma epistemologia porque ultrapassa um método, porque rompe com uma tradição de produzir conhecimento onde a busca não é mais por uma verdade universal, mas por uma consciência. Essa compreensão surge a partir da pergunta, do questionamento, da abertura para ouvir o outro e no diálogo que propicia a superação dos limites individuais. O entendimento atua como uma verdade provisória que depende do contexto e que se apoia na linguagem, que é a base da hermenêutica filosófica.

Nessa racionalidade, o pressuposto fundamental consiste em que é na linguagem que está a visão de mundo do sujeito, e que este carrega consigo os seus saberes e os seus pressupostos, e que esses foram construídos em sua prática vivida, em sua tradição e em sua história. Os pré-conceitos, assim como a linguagem, são produzidos na historicidade de cada participante do diálogo. Por diálogo, considero a concepção de Gadamer. Por isso, a flexibilidade adquire um caráter provisório, e é provisório em função da finitude de cada “ser”, que por ser um “ente” finito e em transformação, impõe à compreensão um caráter infinito na sua possibilidade de promover um sentido.

A hermenêutica é uma outra racionalidade, em que o fundamento da verdade não está nos dados empíricos nem na verdade absoluta: antes disso, é uma racionalidade que conduz a verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem. Nosso conhecimento tem raízes na prática das relações pré-científicas, pré-reflexivas que mantemos com as coisas e as pessoas, o que nos permite encontrar outros possíveis sentidos [...] (HERMANN, 2003, p. 83).

Viver humanamente é uma experiência hermenêutica na sua mais profunda radicalidade. A humanidade atribuída ao animal Homem caracteriza-se pela linguagem, a linguagem como processo da comunicação, do diálogo, da abertura para escutar o outro em busca do entendimento. A intersubjetividade é histórica, é linguagem. Se esta for consciente e, portanto, não alienada, é comunicação, é interpretação e compreensão. Viver humanamente

com outros homens é eminentemente um ato hermenêutico. Por conseguinte, um *ser* humano que socialmente se fundamenta nas relações e no diálogo é um *ser* hermenêutico.

PARTE II
MOMENTO DE COMPREENDER O CENÁRIO DA EPT

3 O ACESSO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação brasileira está marcada por uma história de pouca oferta, ou melhor, de oferta para poucos. Evidentemente, essa oferta vem crescendo gradativamente, porém, esse aumento não acompanha as demandas sociais brasileiras e ainda não garante nem a qualidade do ensino, nem a permanência e nem o sucesso do estudante no sistema educacional formal. O processo de evasão acompanha - principalmente - os estudantes das classes menos favorecidas economicamente, que por diversas razões abandonam a escola e vão à busca de um trabalho para manter a si próprios e ou as suas famílias. “No Brasil, para cada dez jovens, quase sete são ativos no mercado de trabalho” (POCHMANN, 1998 apud SILVA, 2012, p. 172).

Em geral estes jovens precisam abrir mão da escola e ingressam no mercado de trabalho e lá, se deparam com todas as transformações recorrentes nesse mundo. Para manter sua condição, precisam estar qualificado e se qualificando. Para isso, recorrem a algum sistema de formação formal ou informal e ficam entre o mercado de trabalho e o sistema educacional. Nesse contexto, não se pode negar a forte relação que existe e sempre existiu entre a educação e o trabalho¹³, e que na sociedade atual reforça o vínculo entre a escolaridade e o trabalho. Nesse sentido,

[...] desenvolve-se a crença político-ideológica do "poder da educação escolar" como mecanismo de acesso às posições qualificadas, mascarando os demais mecanismos sociais (inerentes a processos sociais mais abrangentes) e organizacionais (mecanismos de credenciamento estabelecidos internamente pelas empresas) que condicionam o acesso e a manutenção dos trabalhadores no mercado formal de trabalho (MANFREDI, 1998, P. 5).

As reflexões feitas nesse capítulo surgiram em função de algumas leituras instigantes e estimuladoras para um olhar mais crítico da nossa educação e sociedade. Foram as obras: *Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire e *A Educação para Além do Capital*, de István Mészáros, os marcos dessas reflexões.

Mészáros escreveu para a conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre em 2004 e nesse texto, segundo Ivana Jinkings, Mészáros afirma que a educação não é um negócio, é criação, a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida e ainda enfatizou “*a educação não é uma mercadoria*” (MÉSZÁROS, 2008,

¹³ A categoria trabalho, nesse contexto, se refere a trabalho numa sociedade capitalista e não o trabalho como categoria ontológica de homem.

p. 9). Esse pensamento está alinhado aos preceitos do PROEJA e tem sintonia com a tese que se desenvolve nesse estudo, a do PROEJA proporcionando importante formação para a vida dos estudantes, isso para além da formação profissional.

Depois de ler a expressão antes destacada, ficou impossível não refletir sobre a educação no Brasil. Assim, nesse capítulo procuro estabelecer relações para avaliar como a EPT se articula com o mercado e com a iniciativa privada.

Procuro compreender como se estabelecem as relações entre o mercado, a sociedade, o trabalho e a educação, e a partir daí, pretendo demonstrar que no Brasil a EPT se encaminha para uma das mais autênticas expressões de mercadoria. Defendo que a educação profissional já é uma mercadoria na sociedade brasileira. Busco relacionar, nesse texto, algumas questões que evidentemente não são meramente casuais. São nitidamente a expressão de uma sociedade desenvolvida num sistema de produção de bens materiais mercantis. Nesse contexto, relaciono a oferta da educação e a questão econômica, o mercado de trabalho e a educação profissional.

Por fim, procuro mostrar que as ações que apontavam para uma alteração nesse quadro de incorporação da educação pela iniciativa privada, isso em virtude de políticas governamentais como o PROEJA, estão sucumbindo. Com isso estão perdendo expressão e o mercado está reassumindo as diretrizes das políticas públicas voltadas a EPT através de outros programas de formação mais apressada e voltada para necessidades do mercado e não para a formação mais global do estudante.

3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO MERCADORIA E AS RELAÇÕES SOCIAIS NA LÓGICA DO MERCADO

Na sociedade capitalista, a mercadoria assume o papel central. Ela é tudo que adquire um valor de troca e é valorizada não necessariamente pelo seu valor de uso. A partir do valor assumido a mercadoria passa a ter maior ou menor importância nessa sociedade. “A mercadoria torna-se uma mercadoria não como uma coisa, mas como um valor de troca. Ela atinge a sua mais pura forma, na verdade, quando ela é mais esvaziada de particularidades e de seu caráter de coisa” (STALLYBRASS, 2008, p. 40).

Sendo assim, a capacidade de trabalho humano torna-se de grande importância pelo seu poder de produzir outras mercadorias. Porém, pode ter baixo valor porque está esvaziada das suas particularidades, que é o próprio reconhecimento do ser humano por trás da força. Essa é a lógica da exploração predominante na sociedade mercadológica. Nessa sociedade, o

valor representa a capacidade de consumo de mercadorias que, por sua vez, devem ser produzidas com a máxima eficiência e mínimo custo. Essa máxima eficiência, na maioria das vezes, gera, em contrapartida, um alto custo socioambiental.

O capital assume uma perspectiva de poder, transferido a quem o detém. Segundo Freire,

na ânsia refreada de posse e poder, os capitalistas desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí, a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas e o lucro, seu objetivo principal (FREIRE, 2005, p. 51).

Marx (2004) identificava que a força de trabalho de uma pessoa era a principal mercadoria negociada na sociedade, isso já nos anos de 1850. Atualmente, com o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia, o produto do trabalho está associado diretamente à capacidade intelectual e ao preparo tecnológico do trabalhador, sua criatividade, adaptabilidade e sua potencialidade em lidar com novas tecnologias. Toda essa capacidade está relacionada à sua qualificação. À vista disso, a "educação" - formal - principalmente aquela voltada para o trabalho, passa a ser uma "mercadoria" muito desejada, ainda mais, em uma sociedade tecnologicamente desenvolvida.

Para compreender como a educação, principalmente a EPT, assume o caráter de mercadoria, faço um convite para se pensar nas relações atuais entre o trabalho e o capital. Para isso, inicialmente penso ser importante a captação das classes sociais, que em geral, caracterizam a população urbana mundial.

Segundo a Organização da Nações Unidas (ONU), em 2013, metade da população mundial vive em áreas urbanas, sendo que um terço destas está em favelas e assentamentos informais. O número de pessoas morando em favelas aumentou de 760 milhões, em 2000, para 863 milhões, em 2012. Estimativas apontam que, até o ano de 2050, mais de 70% da população mundial estará vivendo em cidades (ONUBR 2013).

Segundo Amin (2003), a população urbana do planeta em 2003 se dividia/divide entre as classes dominantes e as classes populares.

As classes dominantes são compostas por:

[...] proprietários formais dos principais meios de produção e administradores superiores associados ao seu desempenho;
[.] classes médias no antigo sentido da expressão rentistas não-assalariados, proprietários de pequenas empresas e administradores médios (AMIN, 2003).

As classes populares, que representavam quatro quintos da população dos centros urbanos, compostas por:

[...] classes populares estabilizadas no sentido de que estão realmente seguros nos seus empregos graças, entre outras coisas, a qualificações profissionais que lhes dão poder negocial junto aos empregadores e, portanto, estão frequentemente organizados, pelo menos em alguns países, em sindicatos poderosos.

[...] classes populares precárias que incluem trabalhadores enfraquecidos pela sua baixa capacidade negocial (em resultado dos seus baixos níveis de qualificação, seu status como não-cidadãos, ou sua raça ou o seu gênero) bem como não-assalariados (aqueles formalmente desempregados e os pobres com empregos no sector informal) (AMIN, 2003).

Parece natural os sujeitos de uma classe social menos privilegiada pretenderem migrar para outra classe, que lhe permita viver com mais qualidade. Nesse sentido, os trabalhadores precários procuram migrar para a classe de estáveis e assim sucessivamente. Mas como fazer essa transição se o contingente de trabalhadores é muito maior do que a oferta de empregos, ou a qualificação da maioria dos trabalhadores não é a desejada pelo mercado de trabalho? Por inferência, conclui-se que a qualificação profissional torna-se a principal forma de melhorar a condição social do sujeito popular precário.

A abundância de trabalhadores estimula a exploração. Afinal, a lei do mercado conhecida por lei da *oferta x procura*, legitima as relações de exploração do trabalhador. Assim, “o crescimento de trabalhadores dispensados [...] proporciona queda dos salários dos trabalhadores empregados [pressionando-os] a se submeterem [...] a precarização do trabalho” (JUNIOR, 2012).

Essa relação impõe aos trabalhadores a responsabilidade por sua própria qualificação. Além disso, o trabalhador tecnológico (qualificado) precisa ser formado para depois ser explorado. Assim, quando consegue, ele se forma e se mantém como trabalhador competente tendo ampliada a sua capacidade produtiva. Esse é o desejo dos capitalistas.

Mas se o trabalhador não consegue essa formação, então, permanece como trabalhador precário. Assim, continua na condição de ser fortemente explorado na sua força de trabalho e muitas vezes na sua dignidade desprezada.

Condicionado pela estrutura social capitalista, quando consegue, o trabalhador troca a sua capacidade produtiva por renda, isso através de uma relação formal (contrato) ou informal com o empregador, e a partir daí o trabalhador fica responsável por si próprio, sua subsistência e a de sua família. Se a renda não for capaz de prover o trabalhador e a sua família, e eles continuarem em condição precária, isso deixa de ser responsabilidade da sociedade. Ele, trabalhador, reconhece sua incapacidade de produzir mais rendimento e, por isso, pode ter menos ou nada, sendo o único responsável por isso, naturalizando uma perspectiva ingênua de estar cumprindo o seu destino.

Nesse sentido, Freire reconhece a condição de exploração do trabalhador quando afirma: “para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem” (FREIRE, 2005, p. 51).

O trabalho do homem passa a ser visto como uma mercadoria e, nessa lógica, o próprio homem passa a ser uma mercadoria. Como tal, pode ser comprado e vendido no mercado de trabalho. “Os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados [...] no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida” (FREIRE, 2005, p. 40). Assim se constitui, principalmente, a classe popular precária (AMIN, 2003).

Nessa sociedade, onde o trabalho passa a ser uma mercadoria, a educação assume um papel vital nas relações com o trabalho. Então, o trabalhador tem toda a sua capacidade de trabalho vinculada à sua formação profissional. Quem não tem uma “boa” formação profissional não pode produzir “trabalho de qualidade”, portanto, não tem direito a uma fatia maior das riquezas produzidas, mesmo as originadas do seu trabalho.

Se a educação, em especial a EPT, aumenta as oportunidades de trabalho remunerado, é presumível que ela seja muito desejada e até “fetichizada”. Nesse contexto, ficam os questionamentos: se “todos” querem essa educação, como obtê-la? Como ter acesso a ela?

Para compreender a EPT no Brasil, e concluir quem tem acesso à educação de qualidade, recorro a Moura (2012). Segundo ele, a partir da reforma da educação de 1971, na rede de educação privada a profissionalização foi descartada em função do seu alto custo e por isso ocorreu a consolidação da educação propedêutica. Isso gerou um acentuado movimento da classe média das escolas da rede pública para a privada. Eles buscavam a continuidade da educação dos seus filhos para a educação superior. Esse cenário reforçou as dualidades entre educação básica *versus* profissional e educação pública *versus* privada.

Nesse sentido, Oliveira (2012) afirma que a dualidade entre a educação básica e a profissional ficou ainda mais reforçada no governo de Fernando Henrique Cardoso pelo Decreto nº 2.208/97. Esse separou o Ensino Médio da formação técnica profissional. Essa dualidade foi amenizada pela revogação do referido Decreto e pela promulgação do Decreto nº 5.154/2004, no governo Lula, permitindo a reintegração entre essas modalidades.

Mas isso não alterou o cenário de qualidade construído historicamente na educação brasileira. Assim, a *educação profissional* de qualidade ficou a cargo da RFEPT e a *educação propedêutica* de qualidade a cargo da rede privada de educação básica. Nesse contexto,

retomo a questão: hoje, quem tem acesso à educação qualificada? Parece evidente que a educação qualificada fica para quem pode comprá-la nas escolas particulares ou conquistá-la na acirrada disputa pelas vagas nas instituições públicas federais. Isso vai ficar demonstrado nas seções seguintes.

Assim, está montada a estrutura social reprodutora das classes sociais e isso vai se perpetuar se essa lógica não for quebrada. Principalmente nos países pobres e endividados, que procuram o desenvolvimento, e nos quais ocorre a submissão às restrições estrangeiras ao investimento social. Isso quer dizer que os recursos financiados não podem retornar para a sociedade em forma de assistência social como saúde, educação e segurança. Com esse cenário, fica difícil aumentar os investimentos em educação e em outras necessidades básicas da população e, assim, essas necessidades não são atendidas (JOSEPH, 2008).

Nesse contexto, está criada a condição ideal para a iniciativa privada e as grandes corporações assumirem o papel de promover a educação entre outros serviços como saúde e segurança. Evidentemente, o acesso a esses serviços, em especial à educação, fica restrito à população que pode pagar por eles. Essa relação de compra e venda, desejo e oferta, coloca a educação na condição ideal para mercadoria.

Numa sociedade centrada no mercado de trabalho como produtor de outras mercadorias, não se pode negar a existência de benefício direto ao indivíduo com maior escolaridade. A sociedade reconhece que quanto mais elevado o nível de educação formal de uma pessoa, maior a sua chance de conquistar um melhor posto no *mercado*, com maiores rendimentos e maior estabilidade, além de outras conquistas sociais como o auxílio saúde, transporte e alimentação, por exemplo. Parece evidente que a EPT assuma um papel central numa sociedade tecnológica. Dessa forma, no contexto descrito

[...] a educação profissional assume uma importância jamais vista na história da educação brasileira. [...] A preparação para o mercado de trabalho apresenta-se socialmente como o único mecanismo capaz de inserir um contingente populacional marginal ao mercado moderno e viabilizar a continuidade do processo de circulação de mercadorias [...] (OLIVEIRA, 2012, p. 84-5).

A sociedade capitalista assume a centralidade da EPT. Por isso, acredito ser fundamental conhecer à qual EPT o brasileiro está tendo ou não acesso. Pesquisando os dados divulgados na averiguação de amostra por domicílio de 2007, das pessoas com 10 anos ou mais de idade que frequentaram a educação profissional, **81,1%** fizeram cursos de

qualificação profissional¹⁴, **18,2%** cursos *técnicos de nível médio* e **0,7%** cursos de *Graduação Tecnológica* (BRASIL, 2009, p. 43).

Avaliando os dados anteriores, fica claro: a grande maioria dos estudantes da rede de EPT (81,1%) está tendo acesso aos cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação. Qual o significado disso? Sabendo que os cursos de qualificação - em geral - são de nível fundamental e com pequena carga horária, eles só podem iniciar o trabalhador numa profissão. Nesse sentido, essa população fica disponível para ocupar as vagas mais suscetíveis à exploração. Por isso são postos de trabalho de baixa renda, geralmente ajudantes e auxiliares.

Os cursos de qualificação também podem ser cursos de formação continuada. Nessa condição, não colocam o trabalhador num novo posto de trabalho e apenas o mantém no seu atual. Se isso ocorre, está desenvolvido um sistema educacional de manutenção e não de transformação da realidade desses estudantes ou trabalhadores. Mesmo reconhecendo a importância dessa formação, acredito que esses cursos não fazem a diferença na vida do trabalhador. Priorizar programas de qualificação com esse perfil em detrimento de programas que formem para a vida, que formem para além da simples ocupação, como é o caso do PROEJA, parece um contra senso.

E os cursos mais qualificados, técnicos de nível médio e superior de tecnologia?

Para esses cursos, o primeiro passo é o ingresso, é preciso entrar neles, conquistar uma vaga. Porém isso não é suficiente, os estudantes que conseguem ingressar nos cursos da EPT, se deparam com o problema da permanência e do sucesso, isso para os cursos mais qualificados. Esses, por serem mais longos e com maior grau de dificuldade técnico científica, não se enquadram na realidade social da maioria dos estudantes.

A situação social condiciona a permanência. Afinal, estudar em cursos diurnos exige uma dedicação exclusiva. Já nos cursos noturnos, com o trabalho em concomitância, e com o nível de exigência dos conteúdos, de dedicação e de conhecimentos cada vez mais alto, o envolvimento com os estudos exige um tempo muitas vezes não compatível com as

¹⁴ Qualificação profissional- Curso de formação para o exercício de uma atividade profissional, também chamado de curso de formação inicial e continuada ou curso livre ou básico. Os cursos de qualificação profissional podem ser ofertados em escola ou outro tipo de instituição, tal como: igreja, organização não governamental - ONG, sindicato, associação etc. Estes cursos têm duração variável, conferem certificado de participação, podem ser oferecidos em todos os níveis de escolaridade e, dependendo do tipo, realizados sem exigência de escolarização. Propõem-se a qualificar o profissional para o trabalho, não tendo o objetivo de aumentar o seu nível de escolaridade.

possibilidades do estudante. Isso pode ser uma condicionante do êxito e permanência. Relembro aqui o que anteriormente chamei de elitização da EPT, e que nesse contexto assume o seu caráter *mais excludente e menos qualificante*.

Até aqui, desenvolvi uma reflexão a respeito da educação profissional com foco na oferta e nos níveis dos cursos. Demonstrei que a maior parcela da oferta, 80 %, é a de cursos de qualificação, ou seja, formação para o trabalho aligeirada com pouca qualificação. Também que os cursos mais qualificados, técnico de nível médio e superior de tecnologia são para poucos, apenas 18 % são para cursos de nível técnico e 0,7 % para cursos superiores de tecnologia.

Evidente é o fato da EPT no Brasil não estar desenvolvida para proporcionar uma *mobilidade social*, que segundo o MEC:

Uma sociedade se torna uma nação quando é capaz de responder aos desafios postos pela história. No caso da educação, uma das grandes tarefas da democracia é fazer desse serviço um bem público, entendendo-se que, somente quando for oferecida com a mesma qualidade em qualquer escola do País será possível dizer que nessa sociedade existe educação pública.

Quando a sociedade incorporar a educação como valor social e se mobilizar para que todos e cada um dos brasileiros tenham educação de qualidade será possível responder a esses desafios (BRASIL, 2013).

Está identificado o nível de formação profissional disponibilizado para a classe operária, oprimida ou popular. Os cursos de qualificação profissional, em geral, são aligeirados e eminentemente instrumentais. Diante disso, cabe lembrar Freire (2009, p. 14) quando afirma que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. Nesse sentido, para reforçar essa ideia recorro a Silva (2012), quando afirma, na contramão da pedagogia do capital, que uma nova perspectiva de formação da juventude está em debate. No mundo capitalista flexível, para acontecer a mobilidade social, o tempo e a qualidade na preparação para o mundo do trabalho e para a vida devem ser maiores. Dessa forma, parece inegável que uma formação rápida serve apenas aos interesses do capital e não tendem a transformar a realidade precária da vida do trabalhador, ou seja, ele não se move na condição social, não há mobilidade social.

Até aqui, fiquei atento apenas às questões quantitativas em relação à oferta dos cursos de EPT. Para compreender melhor o cenário brasileiro dessa oferta, é vital conhecer quem a está desenvolvendo, se é rede pública ou privada. Por isso, a seguir, minha atenção fica centrada nessa questão, com uma abordagem apenas contextual.

3.1.1 Oferta de Educação Pública e privada.

Pretendo, agora, refletir sobre a oferta da educação quanto à sua característica no âmbito privado e público, para assim traçar as possíveis relações entre oferta de vagas e custeio. Procuo identificar a qual educação a população tem acesso e assim continuar estabelecendo as relações entre capital e educação. Minha intenção é demonstrar que a EPT já pode ser considerada uma mercadoria na sociedade brasileira.

Não é de hoje que as classes hegemônicas, no Brasil, vislumbram o mercado educacional para compor o poder do capital. Segundo Moura,

[...] a gênese da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 4.024/1961), já [se desenvolveu sobre a reivindicação] que a educação fosse ministrada predominantemente em escolas privadas, mas com subsídios públicos. [Nesse sentido] a LDB proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada na educação e até promove incentivos e isenções (2012, p. 50).

No rastro dessa abertura, a rede privada de educação foi ganhando força, se consolidando e ampliando sua atuação. Os governos, principalmente nas figuras dos então presidentes Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, proporcionaram à iniciativa privada uma abrangência de atuação em atividades sociais como nunca antes, e a educação não ficou fora desse *novo* cenário nacional, o das privatizações.

Nesse sentido, afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos:

No campo da educação básica, superior e profissional desloca-se o papel de protagonismo da UNESCO, mormente nas décadas de 1970 e 1980, e anulam-se as propostas oriundas dos movimentos dos profissionais da educação que ganhavam organização e densidade com o fim do ciclo das ditaduras. Efetiva-se um novo ciclo de reformas educativas, no plano organizacional e pedagógico. Passamos da ditadura civil-militar à ditadura do mercado. Instaura-se um crescente processo de privatização institucional e do pensamento pedagógico. Não é por acaso que, no ano 2000, a OMC indica que um dos mercados prósperos de investimento privado é o “mercado educacional”. As reformas educacionais do Chile, Argentina e Brasil, na década de 1990, são emblemáticas nesta direção. As análises feitas por Cea (2003) e Grabowski (2004) mostram de forma inequívoca como a reforma da educação profissional no Brasil se efetivou nos marcos da privatização (2012, p. 8-9).

Nesse contexto estavam estabelecidas as condições para a expansão da rede privada de educação brasileira, que se consolidou após os anos 70 do século XX. Para demonstrar a atuação dessa rede, apresento uma visão geral da educação, com foco nos concluintes do ensino básico e superior no Brasil. Faço isso para melhor explorar o contexto nacional da educação.

Com relação à dependência administrativa no âmbito público ou privado das instituições de ensino, do total de estudantes concluintes no Brasil, entre 2005 e 2011, de

acordo com dados do DIEESE e INEP e apresentado Tabela 1, fica claro que a educação disponibilizada pela iniciativa privada está predominantemente relacionada ao ensino superior, ficando o ensino fundamental e o Ensino Médio por conta da rede pública de educação. Além disso, uma pequena parcela da educação fundamental e do Ensino Médio fica a cargo da rede privada de educação, algo em torno de 13% em cada caso. Esses dados acenam que a rede privada de educação tem uma clara preferência pela educação de nível superior no Brasil.

Tabela 1 - Percentual de matrículas segundo categoria administrativa – Brasil

Ano	2005		2009		2010		2011	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Fundamental	86,3 %	13,7 %	86,6 %	13,4 %	87,3%	12,7%	86,5%	13,5%
Médio	83,7 %	16,3 %	84,9 %	15,1 %	88,2%	11,8%	87,8%	12,2%
Superior	27,2 %	72,8 %	25,6 %	74,4 %	25,8%	74,2%	-	-

Fonte: (DIEESE, 2007, DIEESE, 2012, INEP, 2012. Cconstruído pelo pesquisador.

3.1.1.1 Ensino Profissional e Tecnológico

Particularmente para a EPT, a partir da separação entre Ensino Médio e o ensino profissional (Decreto nº 2.208/97), o governo FHC negociou empréstimos com o Banco Mundial de Desenvolvimento (BID), através do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), no qual um montante significativo de recursos públicos foram transferidos para iniciativa privada que atuava ou pretendia atuar na EPT. Isso fortaleceu essa rede, mesmo esta - muitas vezes - não tendo nenhuma história de atuação na EPT (MOURA 2012).

Assim, a partir do ano de 2000, a rede privada de EPT ganhou novo fôlego. Então, cabe apresentar a atuação dessa rede especificamente na educação voltada ao trabalho.

Com base das informações disponíveis pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para a EPT, com relação à dependência administrativa público ou privado do total de matrículas, conforme dados contidos na sinopse estatística da educação básica de 2010 e 2011, e apresentados na Tabela 2, é possível dizer que há uma forte ação da iniciativa privada nessa modalidade de ensino. Num contexto de quase um milhão e trezentos mil estudantes no ano de 2011, quase 47% das matrículas estão a cargo da iniciativa privada, ou seja, ao redor de seiscentos mil estudantes. As instituições

federais e municipais contam com quase 18% das matrículas da EPT, restando à Rede municipal uma parcela muito pequena, visto que a Rede estadual também é importante nessa Rede.

Tabela 2 - Matrículas na educação profissional no Brasil e por dependência administrativa, considerando o ensino integrado

Dependência Administrativa	Ano			
	2010		2011	
	Nº Matrículas	Taxa %	Nº Matrículas	Taxa %
Federal	165.355	15,5	189.988	15,2
Estadual	398.238	34,9	447.463	35,8
Municipal	32.225	2,8	32.310	2,6
Privado	544.570	47,8	581.139	46,5
Total	1.140.388	100	1.250.900	100

Fonte: INEP, 2011. Construído pelo pesquisador.

Se forem levadas em conta as pessoas que, em algum momento, já passaram por alguma instituição de educação profissional, e não somente os matriculados, somente para os cursos de nível básico, conforme Brasil (2009), no ano de 2007 a distribuição percentual das pessoas de dez anos ou mais de idade que frequentavam ou frequentaram anteriormente, curso de educação profissional de nível básico, fica distribuído conforme a Figura 2, a seguir.

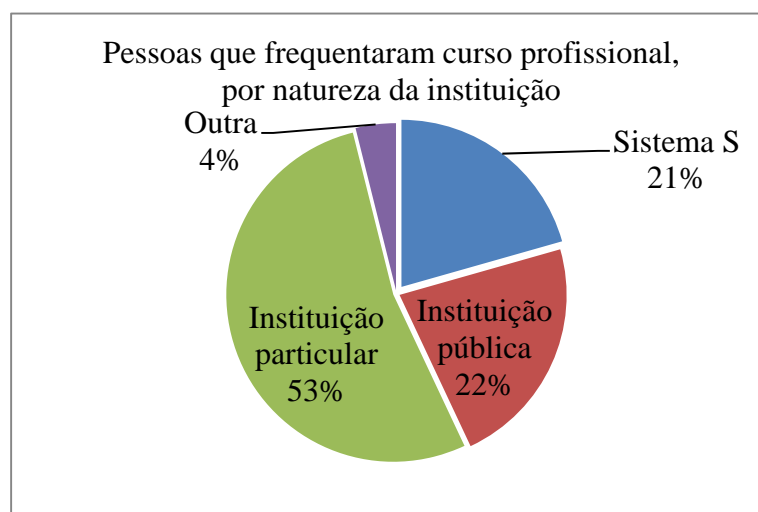


Figura 2: Distribuição das pessoas com 10 anos ou mais de idade (PIA) que frequentaram, em algum momento, cursos de qualificação profissional, segundo natureza da instituição responsável pelo curso no Brasil em 2007.

Fonte: BRASIL, 2009, P. 43. Construído pelo pesquisador.

Os dados da Figura 2 foram levantados na pesquisa nacional de amostra por domicílios realizada em 2007. Com isso, fica demonstrada a participação da rede pública na educação profissional, nos *cursos de qualificação*, de apenas 22,4%. Isso coloca a cargo da iniciativa privada a maioria da formação profissional nesse nível, correspondendo a 53,1 %. O mais grave, a meu ver, é a participação da rede privada somada ao sistema S, que representa 73,7% da formação profissional no nível qualificação.

Numa rápida síntese, com relação à dependência administrativa, até agora ficou demonstrado que a rede privada, na área da educação, está atuando fortemente no ensino superior, com quase 74% das matrículas. No ensino profissional, conta com quase 50% das matrículas. Do total de egressos da EPT, mais de 73% são de cursos de qualificação.

Não posso deixar de pensar como é interessante a atuação da rede privada de educação. Esta rede atua, preferencialmente, nos extremos dos níveis de educação. Concentra-se nos cursos do nível mais baixo para a EPT e no nível mais alto para a educação propedêutica. São quase 74% dos egressos nos cursos de *qualificação* da EPT e pouco mais de 74% das matrículas nos cursos *superiores* de graduação, conforme Tabela 2 e Tabela 1 respectivamente.

3.2 O CENÁRIO ATUAL DA EPT

Com essas informações e as reflexões desenvolvidas até o momento, é possível perceber uma classe popular extremamente “desqualificada” para a vida cotidiana e para o mercado/mundo do trabalho. Assim, sem condições financeiras para ter uma vida com mais qualidade, sem conhecimentos técnicos/científicos para ingressar e manterem-se numa atividade produtiva nos padrões capitalistas e sem formação humana para identificar novas possibilidades essa classe popular vai naturalizando essas relações sociais de exploração e submissão, entendendo ser esse o seu papel na sociedade.

Também ficou evidente que, em geral, quando a população tem acesso à formação profissional, a maior parte dos sujeitos ingressa nos cursos de qualificação. Nessa condição, não consegue o conhecimento técnico necessário, nem a formação humana para mudar sua condição de trabalhador explorado. Assim, ocorre a manutenção da classe trabalhadora sem qualificação técnica e humana. Essa é a população preparada por uma educação eminentemente não produtiva e claramente bancária (FREIRE, 2005).

Este é um processo social que se retroalimenta. Penso ser esse o processo metabólico de sustentação das relações sociais vigentes. Nesse sentido, o mercado da educação passa a

ser promissor numa sociedade carente de educação pública em quantidade e qualidade. Vende-se a educação como a única possibilidade do ingresso no mundo dos que, *por mérito*, conseguem a ascensão social e econômica. Mas nunca se contextualiza como deve ser essa educação para cumprir essa promessa. O mercado torna a educação uma mercadoria e, intencionalmente, desconsidera as demais relações sociais que levam o trabalhador à condição precária, como se estas não fossem condicionantes da realidade subjetiva. Sem perceber, o trabalhador e o próprio estudante que pretende ser um futuro profissional compram uma educação, muitas vezes nem formadora e nem transformadora.

Algumas mudanças pareciam apontar para uma transformação na oferta de educação. Com a mudança da diretriz governamental, ocorrida pela eleição dos governantes ditos de “esquerda”¹⁵, esses tenderam ou tendem a promover melhorias nas condições básicas sociais da população.

Com as novas políticas de educação desenvolvidas após o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva¹⁶, essa realidade encontrou alguma resistência. Evidentemente, essas políticas demandam muitos anos para surtirem efeitos sobre a sociedade. Porém, não se pode negar essa importante mudança em todos os níveis educacionais no Brasil. A título de exemplo, destaco o Programa Universidade para Todos (PROUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), Escola Técnica do Brasil (E-Tec Brasil), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) além de outras¹⁷ ações.

Tratando especificamente da oferta de EPT na Rede Federal, o Governo vem ampliando a oferta das vagas para o ensino profissional em todos os níveis. Isso fica evidente a partir da ampliação da RFEPT. Conforme as informações disponibilizadas no portal do MEC¹⁸, a RFEPT passou de 140 escolas em 2002 para 314 escolas em 2010 e passarão para 362 em 2014. Além da oferta de vagas, uma nova modalidade foi incorporada à rede do ensino profissional, a modalidade de nível técnico para os jovens e adultos, através do

¹⁵ O partido dos trabalhadores (PT) chegou ao governo federal no ano de 2003 e atualmente está no seu terceiro mandato consecutivo.

¹⁶ Presidente do Brasil no período de 2003 a 2011, ex-sindicalista e ex-metalúrgico.

¹⁷ Estas e outras ações não podem ser objeto de reflexão nesse texto, mas podem ser aprofundadas em Pacheco (2011).

¹⁸ Disponível em:

<http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em: 14 nov. 2012.

PROEJA. Mas infelizmente depois de 2011, num realinhamento das políticas públicas para a EPT, esse Programa, antes mesmo de se consolidar começou a dar sinais de desfalecimento.

Atualmente o PROEJA perde espaço para o PRONATEC¹⁹. A meu ver, um avanço sócio educacional que iniciava com o PROEJA, assume a direção contrária, num claro retrocesso. Nesse sentido a qualidade da formação diminui e o fortalecimento da rede privada se estabelece, com forte aporte de recursos públicos na rede privada de EPT. Com o enfraquecimento do PROEJA se tira da comunidade EJA cursos com importante possibilidade de formação humanística e profissional. Já com o fortalecimento do PRONATEC se prioriza uma formação instrumental e aligeirada, mais alinhada ao mercado do que ao social.

¹⁹ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. No PRONATEC são oferecidos cursos gratuitos nas escolas públicas federais, estaduais e municipais, nas unidades de ensino do SENAI, do SENAC, do SENAR e do SENAT, em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio.

São três tipos de curso: Técnico para quem concluiu o Ensino Médio, com duração mínima de um ano; Técnico para quem está matriculado no Ensino Médio, com duração mínima de um ano; Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional, para trabalhadores, estudantes de Ensino Médio e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses (BRASIL, 2012e).

4 UMA VISÃO GERAL DO PROEJA

Desenvolver um texto sobre o PROEJA e não apresentar um resgate histórico da educação profissional parece uma contradição, mas, entendo que um resgate histórico sobre a educação profissional no Brasil já foi objeto de interesse de vários pesquisadores e existem publicações²⁰ a esse respeito. Por isso optei por não apresentar esse detalhamento.

Neste capítulo, a partir de uma breve descrição da implantação do PROEJA, apresento a minha compreensão sobre a amplitude desse Programa. Para tanto desenvolvi um levantamento da oferta dos cursos PROEJA em todo o território nacional. Para subsidiar esse trabalho, procurei orientar a busca e a sistematização das informações a partir de alguns questionamentos referentes exclusivamente à RFEPT.

Como a pesquisa exploratória se desenvolveu no âmbito da RFEPT, essa é a delimitação da abordagem. Meus questionamentos envolvem a oferta dos cursos no programa PROEJA no ano de 2011 e visam à compreensão desse programa no âmbito da Rede Federal. Com isso, pretendi a apropriação dos conhecimentos que foram importantes para a análise das informações empíricas.

Começo apresentando o PROEJA, sua implantação e o contexto no qual esse programa aconteceu. Com isso, explico os objetivos, cito as principais ações do governo federal para afirmar esse programa. Depois aborda a abrangência do PROEJA no cenário da educação básica brasileira, e relaciona essa oferta a educação profissional e EJA. Finalizo apontando para a tendência do programa como uma política pública em retração.

Para responder ao primeiro questionamento, sobre o que é e como foi implementado o PROEJA, vou desenvolver uma síntese desse processo de implantação. Nessa síntese apresento o que é o programa; quais as ações desenvolvidas pelo governo para apoiar essa implantação, e como está o PROEJA no cenário da educação no Brasil.

²⁰ Para quem tem interesse numa retrospectiva histórica sobre a Educação Profissional no Brasil recomendo o Parecer CNE/CEB N° 16/99, (BRASIL, 1999) que apresenta uma retrospectiva desde o ano de 1809 com um decreto do Príncipe Regente D. João VI até a Lei Federal n° 9.394/96, atual LDB.

4.1 CONTEXTO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA

O PROEJA é um programa pensado num contexto social estabelecido no ano de 2003, quando, no Brasil, havia 68 milhões de jovens e adultos com ensino fundamental incompleto. Isso representava um grande contingente de jovens com baixíssima escolaridade e, portanto, com pouca formação e despreparados para o trabalho. Evidentemente, esse contingente estava à margem do mercado de trabalho e sua maioria pertencia à classe popular, ou seja, uma classe social com muitas carências sociais e econômicas. No mesmo ano de 2003, apenas seis milhões de jovens estavam matriculados em cursos da modalidade EJA (BRASIL, 2008).

Nesse cenário social, no período de 2002 a 2010, quando iniciou, então um novo governo, de características políticas mais socialistas, liderado por Luis Inácio Lula da Silva instalou-se um governo que assumiu a existência de uma “dívida histórica do Estado brasileiro com a sociedade” (BRASIL, 2007, p. 32). Nesse mesmo período, algumas experiências anteriores desenvolvidas no campo da integração entre educação profissional e EJA, subsidiaram as políticas de PROEJA. O governo Lula iniciou pensando em ampliar essa articulação, assim,

[...] uma das primeiras ações da diretoria de Ensino Médio da então Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC) foi desenvolver, em 2003, um estudo sobre essas experiências, com a participação de pesquisadores de universidades envolvidos com o tema. Para tanto, deveria mapeá-las, registrá-las e conhecer algumas delas – seus limites e potencialidades – em profundidade. No Rio Grande do Sul foram mapeadas mais de 30 experiências. Uma dessas experiências, que ganhou visibilidade por sua importância, foi o Projeto Integrar, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM) da Central Única dos Trabalhadores (CUT), que oferecia educação profissional integrada ao ensino fundamental, com certificação oficial (FICHER e FRANZOI, 2009, p. 40).

O governo federal, através da SETEC, identificou na RFEPT uma grande abrangência no território brasileiro. Ela está presente em quase todos os estados, inclusive no interior, em localidades distantes dos grandes centros urbanos. Além disso, essa rede tem experiência na formação profissional pós-média de jovens e de adultos, o que não quer dizer sujeitos da EJA. Também tem experiência na integração da educação profissional técnica com o Ensino Médio e ainda é reconhecidamente uma rede de instituições de qualidade. Com essas características, o governo percebeu a potencialidade dessas instituições para o seu propósito (MOURA, 2006a).

Nesse cenário, o PROEJA surgiu por meio da Portaria nº 2.080 de 13 de junho de 2005, assinada pelo então Ministro da Educação Tarso Genro, que resolveu em seu Art. 1º,

estabelecer, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA (BRASIL 2005a).

Essa portaria apresentou, entre outras informações, algumas regulamentações como a definição das cargas horárias estabelecidas para os cursos profissionais na modalidade EJA e fez referência à oferta na RFEPT. Quanto à oferta, estabeleceu que cada instituição de ensino da rede deveria disponibilizar, para a integração com o Ensino Médio na modalidade EJA, 10% do número total de vagas disponibilizadas em 2005 e 20% para o ano de 2007.

O PROEJA se tornou um programa e, efetivamente, recebeu essa nomenclatura onze dias após a assinatura da Portaria nº 2.080, justamente a partir do Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005, que “Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, [...] o PROEJA” (BRASIL, 2005b). Ainda dentro da oferta, esse decreto alterou a portaria anterior, mantendo a obrigatoriedade de oferta de 10% das vagas disponibilizadas no ano de 2006. Para os anos seguintes, esta oferta deveria ser definida pelo Ministério da Educação. Portanto, o PROEJA nasceu com a perspectiva de atingir 10% das vagas da RFEPT.

As mesmas instituições precursoras no desenvolvimento das experiências de articulação do ensino profissional com o ensino em EJA, e que fundamentaram a proposta PROEJA, juntamente com outros segmentos envolvidos com a educação profissional, foram se mobilizando para a ampliação desse programa em nível nacional. Nesse sentido, de acordo com o documento base,

[...] algumas instituições da Rede já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos, de modo que, juntamente com outras instituições, a própria rede, instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos dos temas abrangidos pelo Decreto passaram a questionar o programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos (BRASIL, 2007, p. 12).

Assim, um ano após a instituição do PROEJA, foi promulgado o Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que “institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências” (BRASIL, 2006). Entre outras alterações, esse decreto revogou o anterior e ampliou a abrangência do programa para toda a educação básica na modalidade EJA, assumindo o PROEJA como um programa nacional.

Para entender melhor essa ampliação, cabe comparar a finalidade dos dois decretos que instituíram o PROEJA. Assim, o Decreto nº 5.840 avança com relação à oferta de cursos do PROEJA, que se amplia em três frentes, a saber:

- a) a primeira ampliação se deu na modalidade, porque passou de uma atuação restrita na modalidade do Ensino Médio para atuação em toda a Educação Básica; afinal, incluiu o Ensino Fundamental. Assim, deixou de ser uma Integração da educação profissional apenas com o *Ensino Médio*, e passou para uma Integração do Ensino Profissional com a *Educação Básica*; Na prática ficou instituído o Programa de formação inicial e continuada (PROEJA-FIC);
- b) a segunda ampliação se deu no âmbito das instituições que podiam oferecer o programa, ao substituir a expressão “no âmbito das instituições” por “âmbito federal” e oportunizando à outras instituições a adesão ao programa. Além das redes municipais e estaduais de ensino, a rede privada e os estabelecimentos do chamado sistema “S” também poderiam oferecer essa modalidade de ensino;
- c) a terceira ampliação se refere a concepção e coloca o programa como importante para a nação brasileira. O PROEJA é assumido como um Programa de Nação ao passar de *Programa de Integração*, para *Programa Nacional de Integração*.

Por fim, outra alteração significativa ficou em função da carga horária dos cursos na modalidade. Passou a ser definida a carga horária mínima e não mais a carga horária máxima como no decreto anterior.

Além disso, com relação à obrigatoriedade da oferta, o decreto definiu em seu artigo 2º que: “As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007” (BRASIL, 2006). Assim, havia a intenção de nenhuma instituição da Rede Federal deixasse de oferecer cursos na modalidade PROEJA e com isso a oferta desse Programa passou a ocorrer em nível nacional.

Penso ser importante fazer referência ao que o governo chamou de preenchimento de uma lacuna histórica na oferta de educação no Brasil. Para explicar essa lacuna, vou descrever a oferta de educação no Brasil, evidentemente, de maneira sintética. Nesse sentido, a educação brasileira se estrutura em dois grandes segmentos: a Educação Básica e a Educação Superior. Como o foco desse texto é o PROEJA, não vou fazer considerações à Educação Superior, ficando apenas no âmbito da Educação Básica.

A Educação Básica é organizada em Educação Fundamental e Educação Média, permanecendo por muito tempo uma lacuna para a formação dos Jovens e Adultos. Assim, a EJA, por muito tempo, teve a finalidade apenas de alfabetização. Na Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 a *EJA* recebeu nova importância e ganhou oficial e legalmente um lugar no cenário da Educação brasileira.

Então, conforme o INEP (2011) o sistema de Educação Básica ficou assim dividido:

- a) educação infantil;
- b) ensino fundamental;
- c) Ensino Médio;
- d) educação profissional;
- e) educação especial;
- f) ensino fundamental EJA;
- g) Ensino Médio EJA.

Embora tenha sido contemplada a formação para os jovens e adultos, continuava existindo uma lacuna que se refere à educação profissional EJA, desse modo, a educação profissional existia na modalidade Integrada ao Ensino Médio, concomitante ao Ensino Médio e Curso Normal Magistério, isso para os estudantes em idade regular. Para os estudantes adultos havia os cursos profissionais na modalidade subsequente que exige a certificação do Ensino Médio como pré-requisito. Para a educação profissional, não havia a oferta na modalidade integrada para os jovens e adultos.

Essa ausência foi preenchida com os Decretos nº 5.478 de 2005²¹ e nº 5.840 de 2006²², que implementou o ensino profissional integrado ao Ensino Médio e fundamental com o EJA. Feito esse pequeno desvio para mostrar essa lacuna na formação do EJA o qual o governo compreendeu como uma dívida com essa população, sigo adiante na descrição do processo de implantação e regulamentação do PROEJA.

É evidente que a simples implantação do PROEJA não foi suficiente para o seu sucesso. Assim, o governo federal desenvolveu várias ações afirmativas para a sua consolidação.

²¹ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: março de 2009.

²² Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: março de 2009.

4.2 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA CONSOLIDAR O PROEJA

Entendendo o PROEJA como um programa com grandes desafios para as instituições de ensino, o governo federal através da SETEC, na época da sua implantação, desenvolveu uma série de ações para dar suporte técnico e financeiro às instituições envolvidas com o Programa. Nesse sentido apenas cito as principais ações²³ efetuadas entre os anos de 2006 a 2009 e, com isso, demonstro a importância do PROEJA para a SETEC naquele momento.

- a) Inserção Contributiva;
- b) diálogos com o PROEJA;
- c) especialização PROEJA;
- d) programa de apoio ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos - PROEJA CAPES/SETEC;
- e) assistência ao Estudante PROEJA;
- f) PROEJA FIC.

Essas ações foram desenvolvidas da seguinte forma:

No primeiro ano após a instituição do PROEJA, em 2006, o governo desenvolveu quatro ações:

Convênio com os estados para incentivar a implantação de cursos PROEJA. [...] Dentre os estados que aceitaram esse desafio destacam-se o Acre, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Norte, São Paulo e Tocantins, num valor de valor de R\$ 2.104.002,10 [...].

Descentralização orçamentária para toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. [...] O objetivo era possibilitar pequenas adaptações nas instalações físicas e capacitação dos professores para a oferta desta nova modalidade de curso. [...] O total de recurso repassado para as escolas federais foi de R\$ 6.026.249,31.

Primeira edição do Curso de pós-graduação *lato sensu* PROEJA. [...] Para esta primeira ação de capacitação foram descentralizados, aos 15 polos, R\$ 3.734.275,30, visando a capacitação.

Elaboração de documentos referenciais para o PROEJA (Documentos-Base publicados: PROEJA Técnico/Ensino Médio, PROEJA Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental e PROEJA Indígena/ Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena);o de aproximadamente 1400 educadores, gestores e técnicos administrativos (BRASIL, 2012a).

²³ Para saber mais detalhes sobre cada ação, consultar a página do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12294&Itemid=569>. Acesso em 7 mar. 2011.

No segundo ano após a implantação do PROEJA, em 2007, o governo desenvolveu outras quatro ações que foram:

Chamada Pública de Formação PROEJA – 02/2007 (cursos de formação com carga horária de 120h a 240h). [...] Número de projetos aprovados: 24 entre escolas federais e estados;

Segunda edição do Curso de pós-graduação lato sensu PROEJA. [...] Número de polos e matrículas: 21 polos com aproximadamente 3450 matrículas;

Edital PROEJA/CAPES/SETEC nº 003/2006. [...] em relação à produção stricto sensu destacam-se as pesquisas em andamento com foco na implantação e no desenvolvimento dos cursos PROEJA que selecionou nove projetos de pesquisa para concessão de, no mínimo, duas bolsas de mestrado e uma de doutorado por projeto, desenvolvidas desde 2007 [...];

Projeto de Inserção Contributiva da SETEC. [...] Projeto elaborado e desenvolvido pela equipe da SETEC nas escolas da Rede Federal identificadas com alto índice de evasão (BRASIL, 2012b).

No terceiro ano após a implantação do PROEJA, em 2008, o governo desenvolveu cinco ações que foram:

Chamada Pública de Formação PROEJA – 01/2008. (Cursos de formação com carga horária de 120h a 240h). [...] Número de matrículas: 6431;

Terceira Segunda edição do Curso de pós-graduação lato sensu PROEJA. [...] Número de polos e matrículas: 33 polos com aproximadamente 3794 matrículas;

Assistência ao Estudante PROEJA da Rede Federal. [...] tendo em vista a contribuição para a permanência dos estudantes nos cursos PROEJA das escolas federais [...] para atendimento ao estudante carente [...] passou a ter direito a um recurso de R\$ 100,00 para subsidiar suas despesas no curso (transporte, alimentação, reprodução de material). [...] para atendimento à 7152 estudantes. Avaliação da Assistência PROEJA. [...] Dos 2678 estudantes que responderam ao questionário enviado pela SETEC, 2508 responderam que concordam que a Assistência Estudantil ajuda a resolver algum problema financeiro que limita sua ida à escola;

Diálogos PROEJA [...] promoção de encontro microrregionais para troca de experiências entre os diferentes grupos envolvidos no desenvolvimento dos cursos: estudantes, educadores, gestores.. Foram realizados 14 Diálogos PROEJA (BRASIL, 2012c).

No quarto ano após a implantação do PROEJA, em 2009, o governo desenvolveu duas ações que foram:

Quarta edição do Curso de pós-graduação *lato sensu* PROEJA. [...] Número de polos e matrículas: 33 polos com aproximadamente 2789 matrículas;

Edital PROEJA FIC. [...] publicou o Ofício Circular nº GAB/SETEC/MEC. [...] que tinha como objetivo central apoiar, por intermédio das instituições da Rede Federal de educação profissional, científica e tecnológica, a implantação de cursos de formação inicial e continuada [...] para oferta de 11.224 matrículas (BRASIL, 2012 d).

Segundo informações divulgadas no sítio eletrônico²⁴ do MEC referente à gestão em educação, é possível ter a dimensão da abrangência das ações citadas anteriormente. Assim, segundo a SETEC/MEC, no âmbito federal, estadual e municipal, alguns resultados foram:

Cursos de formação continuada. Chamadas Públicas para cursos de aperfeiçoamento (120 a 240 h) com atendimento para profissionais: cerca de 10 mil matrículas, em 69 projetos.

Curso de Especialização PROEJA: atendimento de 10 mil profissionais, distribuídos em 35 polos, no período de 2006- 2010, em 26 estados do país e o Distrito Federal; Edital para oferta de cursos de mestrado e doutorado, com a disponibilização de 45 bolsas mestrado e 22 bolsas doutorado para pesquisa, aprovação de 9 projetos em parcerias com 31 instituições.

Assistência ao Estudante PROEJA: atendimento ao educando carente dos cursos PROEJA da Rede Federal, no período de 2008 (7.152 atendimentos); 2009 (14.322 atendimentos) e 2010 (23.992 atendimentos);

Elaboração dos Documentos- Base do PROEJA: indígena, técnico e formação inicial e continuada, com a impressão e distribuição de aproximadamente 20 mil exemplares;

Fomento à realização de seminários (15 Diálogos PROEJA), fóruns regionais (8 fóruns) e nacional (1 seminário), reuniões de avaliação e monitoramento (8 reuniões do curso de Especialização e 3 do Edital da CAPES/SETEC) para socialização de experiências e reflexões sobre a temática;

PROEJAFIC – Ofício Circular nº 40, de 08 de abril de 2009. Investimentos: R\$ 16.976.939,83. Vagas para o estudante: 13259. Vagas para capacitação: 6000 vagas (BRASIL, 2010).

Pelo que foi apresentado, fica evidente a intenção de efetivação e fortalecimento do Programa, isso até 2010. A partir de 2010, o governo não implementou novas ações com objetivo de fortalecer o PROEJA. Entendo que o governo federal, através do MEC/SETEC, desenvolveu iniciativas significativas para fortalecer e afirmar o PROEJA como um programa promissor e efetivo nos seus propósitos. Mas as respostas as ações de formação docente, formação de gestores e produção de conhecimento sistematizado é sempre lenta e não acompanha ou não encontra sintonia com a velocidade de propagação das dificuldades.

Nesse sentido, vou ampliar o diálogo com um estudioso do PROEJA, uma das referências nesse programa de integração de educação. O Professor Dante Henrique Moura²⁵ será meu interlocutor para uma reflexão acerca das divergências e dissonâncias entre a proposta do governo e a implantação do PROEJA.

Segundo Moura (2006b), alguns equívocos cometidos pela equipe da SETEC foram, por exemplo, a publicação da Portaria nº. 2.080/05 e do Decreto nº 5.478/05 que

²⁴ Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_96.php>. Acesso em: 05 maio 2012.

²⁵ Professor do CEFET-RN, coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação – NUPED/CEFET-RN.

estabeleceram a obrigatoriedade da oferta de cursos na modalidade PROEJA, ferindo assim o Decreto nº. 5.224/04 que confere autonomia aos CEFETs para a criação e ampliação de vagas e cursos. Também se configurou uma contradição, a implantação de cursos numa modalidade em que as instituições não têm praticamente nenhuma experiência e onde o seu corpo docente não está preparado para os desafios pedagógicos inerentes à EJA. Outro agravante é a precária condição de algumas instituições que, pela desvinculação da educação profissional com o Ensino Médio, implementados pelo Decreto nº. 2.208/97, teve o seu quadro de professores de formação propedêutica drasticamente reduzido, encontrando, portanto, dificuldade em ofertar os cursos em PROEJA.

A partir de críticas a esses e outros aspectos do programa, na época, com a reestruturação da equipe da SETEC, foi criado um grupo de trabalho encarregado de produzir um documento referenciado PROEJA.

A criação de um documento de referência se justificou diante do cenário com grande risco de o PROEJA não alcançar os seus objetivos. Por isso, produzir conhecimentos nesse campo da educação profissional tornava-se uma condição para um possível sucesso desse programa, já que

[...] isso implica em clareza teórica, em uma nova epistemologia fundamentada na pedagogia do trabalhador, na vontade política e no compromisso ético com a cidadania e a emancipação dos destinatários do PROEJA. [...] Portanto, para lograr êxito [...] é imprescindível compreender, dentre outros aspectos, que a EJA tem especificidades que demandam por um corpo teórico-metodológico com identidade própria e diferente daquele que fundamenta as ofertas educacionais destinadas aos adolescentes egressos do ensino fundamental, pois a aprendizagem é desenvolvida diferentemente por adultos e por adolescentes (MOURA, 2006b, p. 10).

No ano de 2007, o MEC, através da SETEC, publicou os documentos que serviram como referencial para os projetos de oferta dos cursos PROEJA, nas modalidades:

- a) integrado ao Ensino Médio, *PROEJA-MÉDIO* (BRASIL, 2007b);
- b) integrado ao Ensino Fundamental, *PROEJA-FIC* (BRASIL, 2007a);
- c) integrado a Educação Escolar Indígena *PROEJA-INDÍGENA* (BRASIL, 2007c).

Penso ser importante destacar que os documentos elaborados para serem os referenciais, foram disponibilizados depois da obrigatoriedade de implantação dos cursos. Isso quer dizer que os cursos PROEJA, no início, foram desenvolvidos sem referências.

O governo federal, através do MEC/SENTEC, desenvolveu ações afirmativas na direção do fortalecimento e consolidação do PROEJA, mas a defasagem entre o surgimento dos problemas e o retorno efetivo das ações pode ter posto em risco a sua credibilidade e a

efetividade. Além disso, o programa não conseguiu a abrangência pretendida ou buscada pela SETEC.

Um programa gerado para suprir uma dívida histórica com uma população de EJA e que pretende se destinar “com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública gratuita, igualitária e universal aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias [...] regulares” Brasil (2007b, p. 33), precisa de uma abrangência ainda não atingida pelo PROEJA. O que não quer dizer que esse programa não tem validade.

Nesse sentido não é necessário uma exaustiva avaliação para perceber que o PROEJA está chegando a apenas uma pequena parcela da população a qual se destina. Com isso, não quero desqualificar o programa e muito menos minimizar a sua importância, apenas pretendo contextualizar a sua efetividade em termos do número de sujeitos contemplados sem, no entanto, questionar a permanência ou o sucesso desses sujeitos durante o seu percurso formativo. Portanto, para compreender a abrangência do programa, na próxima seção faço uma abordagem quantitativa do PROEJA no cenário nacional nos últimos anos.

4.3 A ABRANGÊNCIA DO PROEJA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Nessa seção, vou desenvolver uma análise quantitativa com objetivo de compreender o cenário da oferta de vagas para a Educação Profissional de Nível Médio, para assim articular com a oferta de vagas para o PROEJA na Educação Básica brasileira. A base de dados que vai subsidiar essas reflexões está disponível no portal do INEP²⁶ e é referente ao censo da educação do ano de 2009.

Segundo esses indicativos, no Brasil, em 2009, havia pouco mais de 52,5 milhões de matrículas em toda a educação básica e esse número vem sendo reduzido, em 2012 eram pouco mais de 50,5 milhões de matrículas. Este primeiro dado permite uma análise: se o contingente que motivou a criação do PROEJA era de aproximadamente 68 milhões de jovens e adultos com baixa escolaridade, isso em 2003, então o número total de matrículas na

²⁶ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

educação básica em 2009 tinha quase seis milhões *a menos* do que a população que inspirou o PROEJA.

Para assimilação melhor esse cenário, é importante conhecer a realidade da oferta de vagas na educação básica, no Brasil. Os dados apresentados se referem ao ano 2009. Embora não sejam dados atuais, são números muito próximos a esses. Para tanto, optei por não refazer esse levantamento com os dados de 2012, porque os números não são muito diferentes e a abordagem tem uma perspectiva contextual, por isso entendo suficiente a abordagem apresentada na Tabela 3. A partir desses números faço algumas reflexões sobre os indicadores do ensino profissional, ensino em EJA e ensino em PROEJA. Por não ser objeto de reflexão, nesse trabalho, os dados referentes as modalidades Educação Especial e Educação Fundamental, em EJA, não são apresentados.

Tabela 3 - Número e taxa (%) de matrículas na educação básica brasileira em 2009

Total Matrículas	Ensino Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Médio Integrado Profissional	Profissional concomitante / subsequente	Médio EJA	Proeja
52.580.452	6.762.631	31.705.528	8.161.329	175.831	861.114	1.547.275	19.533
100%	12,9 %	60,3 %	15,5 %	0,3 %	1,6 %	2,9 %	0,04 %

Fonte: construído pelo pesquisador²⁷

A partir de agora, procuro demonstrar qual é a oferta de matrículas no PROEJA integrado ao Ensino Médio (PROEJA/médio), no cenário da educação básica do Brasil. Para isso vou desenvolver uma análise relacionando o número de matrículas do **PROEJA/médio** com as matrículas no Ensino Médio **Integrado** à educação profissional. Para isso é necessário admitir que essas modalidades de ensino se aproximam, mas somente por estarem *integrando* o Ensino Médio à educação profissional. Nesse sentido vou demonstrar a participação de cada uma das modalidades (Integrado e PROEJA) nas suas duas esferas de integração (Ensino Médio e profissional). Em síntese, pretendo relacionar a oferta de matrículas de cada integração com as suas respectivas modalidades.

Para facilitar o desenvolvimento do tema, vou formular algumas questões que, ao serem respondidas, trarão os subsídios para a articulação necessária. Assim, é possível questionar: 1- Qual é a taxa de oferta do Ensino Médio *integrado* à educação profissional, no

²⁷ Com base no INEP, sinopse estatística da educação básica 2009, tabela 2.1.

âmbito do *Ensino Médio* regular e também no âmbito da *Educação Profissional*? 2- Qual é a taxa de oferta do *PROEJA/médio* no âmbito do *Ensino Médio EJA* e também no âmbito da *Educação Profissional para jovens e adultos*²⁸? Deste modo, procuro compreender o cenário da educação profissional com relação à oferta ou número de matrículas no PROEJA.

Com base na Tabela 3, é possível fazer um desdobramento de todas as matrículas referentes ao Ensino Médio, apresentadas na Tabela 4. Considerando como **total de matrículas no Ensino Médio** o somatório de todas as matrículas que envolvem Ensino Médio, a saber: Ensino Médio; *Médio Integrado*; *Médio EJA* e *PROEJA*.

Tabela 4 - Número e taxa (%) matrículas no Ensino Médio em 2009

Total Ensino Médio	Médio	Médio Integrado	Médio EJA	PROEJA
9.903.968	8.161.329	175.831	1.547.275	19.533
100,00%	82,4%	1,8%	15,6%	0,2%

Fonte: construído pelo pesquisador²⁹

Assim, conforme a Tabela 4, é possível concluir que todas as matrículas articuladas ao Ensino Médio representam aproximadamente 9,9 milhões de matrículas. Isso corresponde a 18,8% de todas as matrículas da Educação Básica brasileira que era 52.580.452 de matrículas. O PROEJA representava aproximadamente 0,2% das matrículas articuladas ao Ensino Médio no Brasil em 2009. Também, nesse desdobramento, com relação às matrículas no ensino profissional, conforme a Tabela 5, considerando como **total de matrículas no Ensino Profissional** o somatório das matrículas de alguma forma articuladas ao ensino profissional a saber: Ensino Médio *Integrado Profissional Concomitante*; *profissional Subsequente* e *PROEJA*.

Tabela 5 - Número e taxa (%) de matrículas na educação profissional nível médio em 2009

Ensino Profissional	Profissional Concomitante	Profissional Subsequente	Médio Integrado	Proeja
1.056.478	351.867	509.247	175.831	19.533
100,00 %	33,3 %	48,2 %	16,6 %	1,9 %

Fonte: Construído pelo pesquisador³⁰

²⁸ Para essa avaliação considero ensino profissional para jovens e adultos as modalidades subsequente, que recebe estudantes que já concluíram o Ensino Médio e, portanto, possuem mais de 18 anos e os estudantes do PROEJA.

²⁹ Com base no INEP, sinopse estatística da educação básica 2009, tabela 2.1.

³⁰ Com base no INEP, sinopse estatística da educação básica 2009, tabela 2.1.

Também é possível concluir que todas as matrículas articuladas ao Ensino Profissional de nível médio, conforme a Tabela 5, representam aproximadamente 1,056 milhão de matrículas, o que representa 2% de todas as matrículas na Educação Básica brasileira, 52.580.452 de matrículas e 10,7% de todas as matrículas do Ensino Médio. Também que o PROEJA representa aproximadamente 1,9% das matrículas do Ensino Profissional de nível médio brasileiro.

Analisando a Tabela 4 e a Tabela 5, é possível perceber que o Ensino Médio Integrado e o PROEJA pertencem tanto ao Ensino Médio quanto a educação profissional. Por isso estão, nas duas tabelas. Assim, o **Ensino Médio Integrado** representa 1,8% das matrículas do Ensino Médio e 16,64% das matrículas do Ensino Profissional. O **PROEJA** representa 0,2% das matrículas do Ensino Médio e 1,9% das matrículas do Ensino Profissional, conforme Tabela 6 e Tabela 7 respectivamente.

Com base nas considerações feitas até aqui, já é possível responder a primeira questão apresentada anteriormente, a saber: qual é a taxa de oferta do Ensino Médio *integrado* à educação profissional, no âmbito do *Ensino Médio* regular e no âmbito da *Educação Profissional*? *O Ensino Médio Integrado a educação profissional representa 1,8% das matrículas do Ensino Médio e 16,6% das matrículas da Educação Profissional.*

Para identificar o número de matrículas do Ensino Médio articulado à EJA, considerei as matrículas do Ensino Médio EJA da Tabela 4 e o PROEJA da Tabela 5 e construí a Tabela 6. Nela, é possível perceber que aproximadamente 1,57 milhão de matrículas para o Ensino Médio estão destinadas para os estudantes da EJA. Esse montante representa 3,0% de todas as matrículas da Educação Básica brasileira que são 52.580.452, conforme já mencionado. Nesse contexto, o PROEJA abrange 1,3% das matrículas do Ensino Médio de alguma forma articulado à EJA.

Tabela 6 - Número e taxa (%) de matrículas no Ensino Médio articulado EJA em 2009

Médio para Jovens e adultos	Médio EJA	PROEJA
1.566.808	1.547.275	19.533
100 %	98,6 %	1,3 %

Fonte: construído pelo pesquisador³¹

³¹ Com base no INEP, sinopse estatística da educação básica 2009, tabela 2.1.

Quando o olhar se direciona especificamente para a educação profissional de nível médio voltada a jovens e adultos (educação profissional subsequente ao Ensino Médio) e EJA (PROEJA), a oferta cai significativamente. Assim, a Tabela 7 apresenta as matrículas no Ensino Profissional destinadas aos adultos que retornam aos estudos, numa educação dita continuada que corresponde ao subsequente e também ao sujeito com o perfil da EJA.

Tabela 7 - Número e taxa (%) de matrículas no ensino profissional de Jovens e Adultos em 2009

Profissional Jovens e adultos	Subsequente	PROEJA
528.780	509.247	19.533
100 %	96,3 %	3,7 %

Fonte: construído pelo pesquisador³²

O número de matrículas no ensino profissional para jovens e adultos corresponde aproximadamente a 529 mil matrículas. Isso representa cerca de 1% de todas as matrículas da educação básica brasileira. Assim, é possível identificar, conforme a Tabela 7, que a oferta em PROEJA corresponde a 3,7% de todas as matrículas da Educação Profissional de nível médio e voltadas a sujeitos adultos.

Com base nos dados apresentados até aqui, é possível responder a segunda questão apresentada anteriormente. 2- Qual é a taxa de oferta do *PROEJA/médio* no âmbito do *Ensino Médio EJA* e no âmbito da *Educação Profissional para jovens e adultos*? O PROEJA abrange 1,3% das matrículas do Ensino Médio EJA e 3,7% das matrículas do ensino profissional destinado aos adultos e EJA (subsequente).

Nesse momento, uma síntese se faz necessário. Em 2009 o PROEJA tinha a seguinte representação:

- a) a oferta de educação profissional de nível médio no Brasil era pequena (2%) de todas as matrículas da educação básica e 10,7% de todas as matrículas de Ensino Médio;
- b) o ensino em PROEJA tinha uma oferta muito pequena, menos de vinte mil matrículas;

³² Com base em dados do INEP, sinopse estatística da educação básica 2009, tabela 2.1.

- c) embora pequeno, em termos de taxa de matrículas é possível dizer que o PROEJA é tão significativo quanto o Ensino Médio integrado, mesmo um tendo menos de vinte mil matrículas e o outro quase 176 mil matrículas;
- d) as matrículas em PROEJA representavam 1,3% das matrículas do Ensino Médio EJA;
- e) as matrículas do Ensino Profissional Integrado representavam 1,8% das matrículas do Ensino Médio.

Tendo a dimensão do PROEJA no cenário da educação profissional e educação básica, passa a ser importante conhecer a distribuição dessas matrículas por dependência administrativa das instituições de ensino. A Tabela 8, apresenta esse cenário.

Tabela 8 - Número de matrículas no PROEJA, por dependência administrativa por ano

Ano	Matrículas* Educação de Jovens e Adultos – PROEJA / taxa em %									
	Total		Dependência Administrativa							
			Federal		Estadual		Municipal		Privado	
2009	19.533	100%	10.883	55,7%	4.327	22,2%	66	0,3%	4.257	21,8%
2010	38.152	100%	14.078	35,3%	19.919	49,9%	40	0,1%	4.115	10,3%
2011	47.971	100%	14.530	34,62%	23.033	54,88%	84	0,2%	4.324	10,3%
2012	35.993	100%	14.147	39,19%	17.171	47,71%	634	1,76%	4.081	11,34%

*Inclui matrículas na modalidade presencial e semipresencial

Fonte: construído pelo pesquisador com base no INEP, sinopse estatística da educação básica 2009 tabela 2.40, 2010 tabela 1.40, 2011 tabela 1.40 e 2012 tabela 1.40

Com base nos dados apresentados na Tabela 8, é possível perceber que as instituições da RFEPT são o berço do PROEJA. Entretanto, com o passar dos anos, as redes estaduais foram assumindo a oferta de matrículas na modalidade PROEJA. Também é possível perceber o desinteresse da rede privada na oferta de matrículas nessa modalidade de ensino profissional e a quase inexistência da rede municipal no Programa.

4.4 TENDÊNCIA DO PROEJA COMO POLÍTICA PÚBLICA

Nesse momento, se faz necessário uma reflexão crítica sobre essa “qualidade” do PROEJA e a visibilidade do Programa na política pública de educação profissional. Já faz parte do senso comum a ideia que o PROEJA é: um curso longo que tem duração de três a quatro anos; têm elevados índices de evasão; chega a um pequeno contingente de pessoas da

EJA. Mas essa pesquisa apontará para a compreensão da efetividade na formação proposta pelo PROEJA, mesmo para os sujeitos evadidos. Nesse sentido, o Programa, de alguma forma vem cumprindo a função social que se esperava dele. Mas isso não traz visibilidade, pelo pequeno contingente de pessoas que atinge, e se for considerado o número de concluintes do Programa, aí esse contingente se reduz drasticamente. Conforme informações apresentadas na Tabela 9, o número de matrículas e os número de concluintes no PROEJA entre 2007 e 2012 no Brasil e nas regiões brasileiras é pequeno.

Tabela 9 - Número de matrículas e concluintes no PROEJA entre 2007 e 2012 no Brasil e na Região Sul e na RFEPT

Local	Matrículas no PROEJA (M) / Concluintes no PROEJA (C), 2007/2012												Total	
	2007		2008		2009		2010		2011		2012			
	M	C	M	C	M	C	M	C	M	C	M	C	M	C
Brasil	4772	323	8014	806	10883	1239	13981	1801	14153	1765	13955	1400	65758	7334
Norte	743	43	1043	81	1453	108	1756	174	1616	256	1520	127	8131	789
Nordeste	1354	21	2738	69	4122	484	5771	713	5734	622	5818	565	25537	2474
Sudeste	1439	32	2397	348	3198	449	4058	687	3706	601	3701	496	18499	2613
Sul	1044	227	1392	264	1232	157	1405	121	1719	179	1567	163	8359	1111
Centro-Oeste	192	0	444	44	878	41	991	106	1378	107	1349	49	5232	347

Fonte: Construído pelo pesquisador com base em dados do INEP

Pelos dados apresentados, o PROEJA é um Programa que em 6 anos formou pouco mais de 7.330 pessoas em todo o Brasil, isso na RFEPT. Por certo não é um número expressivo diante do contingente para o qual foi pensado. Natural seria o Governo enfraquecer esse Programa em nome de outros que se mostrem - aparentemente - mais eficazes numericamente. Mas isso precisa ser avaliado para além da aparência, uma vez que mesmo antes das pesquisas sobre o PROEJA começaram a retornar seus resultados, ocorrem mudanças nas políticas públicas.

Nesse sentido, segundo Araújo e Silva,

no momento em que a pesquisa em Currículo Integrado na EJA, no âmbito do Proeja – Capes/Setec, poderia subsidiar algum tipo de mudança, o Programa é interrompido, sem nenhuma justificativa aos sujeitos da prática que o implementaram. Ao mesmo tempo, é instituído um novo programa de governo – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), cujas bases teórico-metodológicas são antagônicas ao PROEJA (2012, p. 21).

Quem já teve algum envolvimento com programas de formação de trabalhadores, sabe que alguns promovem formação em quantidade, mas com uma qualidade muito duvidosa, apenas para não dizer com uma qualidade bastante baixa, e restrita apenas a dimensão profissional e voltada ao mercado, como é o caso do PRONATEC. “Este programa, lançado em 28/04/11, de iniciativa da Presidência da República, se propõe a qualificar oito milhões de pessoas nos próximos quatro anos, por meio de cursos técnicos e de formação inicial e continuada (MACHADO 2011, 3). Apesar da intenção ser de qualificar o trabalhador, ainda que em sentido mais amplo, o tempo de duração dos cursos, a heterogeneidade dos estudantes e a formação dos professores, dificulta ações mais eficazes.

Nesse mesmo sentido, concordo com Franzoi, Silva e Costa quando dizem, com relação ao PROEJA, que:

depois de seis anos de vigência, observa-se um refluxo do mesmo e uma instabilidade dos atores responsáveis por sua implementação, em grande parte pela ênfase, ou quase exclusividade, dada ao PRONATEC, que entrou em vigor em 2011 e ganhou corpo nos Institutos Federais no ano de 2012. Este programa, assemelhando-se às políticas do governo FHC, representa, a nosso ver, um retrocesso nas políticas de formação de trabalhadores. [...]

Para o ano de 2013, a meta, segundo pronunciamento da presidenta Dilma [era] oferecer 2.290.221 vagas dentro do programa sendo 1.565.682 destinadas aos cursos FIC, ou seja 68,3%, e 724.539 destinadas aos cursos técnicos, o que corresponde a 31,63% da oferta (2013, p. 2).

Diante do que venho apresentado, parece evidente a desatenção ao PROEJA em substituição ao PRONATEC. Ao mesmo tempo, o empírico dessa pesquisa vai apontar para importância na formação humana, pressuposto do PROEJA. Por isso essa pesquisa se alinha ao que já vinha apontando Franzoi, Silva e Costa, quando diziam,

os dados sobre o PROEJA não deixam dúvidas de que seu abandono tão precoce, ou sua absorção por outro programa que vem com marcas tão avessas ao interesse destes trabalhadores, quando há em torno dele um grande movimento de setores ligados à formação dos trabalhadores e adesão de seus protagonistas, parece representar um retrocesso na luta que se tem travado por uma educação mais integral do ser humano (2013, p. 13).

Diante dessas evidências afirmo que continua o desafio proposto quando se implantou o PROEJA, porque o mesmo, antes de se afirmar como política pública de educação, já sofreu o abandono e a desatenção em nome de um Programa com mais “brilho” e visibilidade, em virtude da possibilidade de formar numericamente muito mais pessoas. Portanto, segue a

tentativa de desenvolver estratégias que possibilitem manter os jovens e adultos para além da conclusão de um curso ou de uma etapa de escolarização, oportunizando-os à continuidade de seus estudos em nível superior ou em cursos de formação ao

longo da vida, para aliar significativamente o conhecimento técnico com o conhecimento científico tendo como eixo o trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS 2005, p. 29).

Penso que o PROEJA é essa oportunidade, mas antes de ser relativamente compreendida e reformulada, sofre as pressões da visibilidade, da formação voltada as massas de trabalhadores. O PROEJA veio na direção da formação humana integrada com a formação profissional num processo educativo que busca a qualidade na formação e não de quantidade de formados.

Por meio desta pesquisa exploratória foram apontados uma série de problemas estruturais e epistemológicos associados ao Programa na nossa instituição, mas em nenhum momento pensei na extinção do curso. Ao contrário, acredito no seu potencial formativo e isso ficará mais evidente na análise do material empírico. Mas, foi com surpresa que poucos dias antes de eu escrever essas linhas, participei de uma reunião para tentar reverter o processo de dissolução do curso.

O fato é que a oferta para 2014 foi suspensa e um novo curso está na tentativa de ser desenvolvido, mas a tarefa parece por demais árdua. Afinal, não existe mais a imposição tão criticada na implantação do Programa. Essa imposição foi a responsável pelo nascimento de uma proposta que parece conter apenas um sopro de vida. Nossa instituição está afinada ao oferecimento de cursos PRONATEC, portanto, em sintonia com as tendências políticas governamentais atuais.

Assim, nesse capítulo procurei demonstrar que o PROEJA surgiu num contexto social ao qual não tinha condição de reverter e nem de amenizar. Isso não quer dizer que é um programa sem méritos. Ficou evidente que o governo do então Presidente Lula, investiu e desenvolveu importantes ações para a efetividade do programa, isso até o ano de 2010. Também foi possível perceber que a partir de 2009, na Rede Federal, o PROEJA começou a perder “fôlego”. Nesse sentido esse programa não conseguiu chegar a um contingente expressivo e por isso perdeu visibilidade e por consequência o interesse por parte da SETEC.

No sequência desenvolvo a produção e a análise do empírico, e vou na busca da compreensão da potencialidade do programa, e é nesse sentido que o texto avança hermenêuticamente orientado, num diálogo entre os sujeitos autores da pesquisa, eu, os estudantes e os teóricos, todos dirigidos pelas minha visão de mundo e dentro dos limites do meu horizonte.

PARTE III
MOMENTO DA PRODUÇÃO E ANÁLISE DO EMPÍRICO

5 A MINHA HISTÓRIA E AS APROXIMAÇÕES A PESQUISA

Para compreender a minha motivação em desenvolver uma pesquisa em EPT vou narrar e assim fazer uma nova interpretação as minhas experiências nesse campo da educação. Quando afirmo fazer nova interpretação quero dizer que a escolha do que vai ser narrado é apenas uma das características da subjetividade da minha interpretação do que foi vivido e observado. Além disso, essa escolha não é casual e nem neutra, mesmo que eu não tenha a consciência de porquê escolhi cada uma das narrativas, elas têm um significado e pela escrita novos significados podem emergir. Nesse processo de narrar a minha história, início o processo de abertura para escutar as histórias dos estudantes, nesse momento conto a minha história para então poder escutar a história do outro. Isso construído nas três dimensões apontadas por Claudinin e Connely (2011).

A narrativa vai reproduzir as experiências vividas pelos sujeitos. Nesse sentido pretendo criar o espaço tridimensional das histórias, constituídas pela temporalidade ao longo da primeira dimensão, pela pessoal e social para a segunda e pela localização para completar a terceira dimensão. Assim as histórias serão constituídas por seus personagens, e suas interações sociais, tudo isso num determinado tempo e lugar. A interação se dá pelo pessoal no social, a continuidade pelo passado, presente e futuro, tudo isso combinado à noção de lugar. Assim segundo Claudinin e Connely (2011), qualquer investigação narrativa é definida por esse espaço tridimensional.

É pela narrativa que eu como narrador construo o espaço tridimensional para informar, ao leitor, sobre os meus significados e sobre a minha visão de mundo. Para Claudinin e Collely (2011), a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Nesse sentido, a minha história é a minha experiência e ela está totalmente imbricada com o tema pesquisado e nesse sentido ela pode ser considerada a primeira produção empírica. Ao escrever essa experiência, depois de dialogar com os estudantes, compreendi a estreita relação existente entre o meu percurso na educação profissional e a experiência dos estudantes do PROEJA.

Mas passo a essa narrativa.

Pensando em você caro leitor, que pode se encontrar num contexto distante do meu, do meu mundo, começo por contextualizar o lugar de onde falo e onde aconteceu e acontece a minha história vivida/pensada/narrada.

Essa história se desenvolve na cidade do Rio Grande³³. Na época do início dessa história, Rio Grande tinha aproximadamente 165.000 habitantes e hoje tem aproximadamente 200.000³⁴ habitantes. A Figura 3 mostra a localização geográfica da cidade, no extremo sul do Brasil. Nela é possível localizar o continente Sul-americano ao centro superior e num giro em sentido anti-horário chega-se a área urbana da cidade, lugar geográfico de onde falo, no qual me constituí e continuo constituindo-me, num processo permanentemente inacabado e transformador (FREIRE, 2005).

Figura 3: Localização da cidade do Rio Grande (RS), lugar de onde falo.
Fonte: Prefeitura Municipal do Rio Grande

Nessa cidade, no início da década de oitenta do século XX, havia poucas possibilidades de formação profissional quando comparadas às possibilidades atuais, mesmo assim essa foi a minha escolha. Desse modo, meu envolvimento com a educação profissional teve início no ano de 1979, quando com 14 anos ingressei num curso profissional técnico de nível médio do então Colégio Técnico Industrial (CTI) vinculado a Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

³³ A cidade do Rio Grande foi oficialmente fundada em 19 de fevereiro de 1737 pelo Brigadeiro José da Silva Paes, no litoral do Rio Grande do Sul.

³⁴ Fonte IBGE, disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=431560#>>. Acesso em: 22 jan. 2013.

Durante a escrita do parágrafo anterior, ao pensar a estrutura e a forma do desenvolvimento dessa narrativa, tive a real dimensão desse período. São *trinta e quatro anos*. Antes de escrever no papel esse tempo parecia bem menor, depois, no papel ficou muito maior. Na imaginação não parecia tanto tempo. Quando registrei, esse tempo assumiu uma dimensão diferente daquela quando estava apenas no meu pensamento, no abstrato da palavra pensada ou falada. Isso me remete à potencialidade da escrita: permitir uma perspectiva diferente do pensamento. Na concretude da escrita, ainda há a possibilidade da leitura, nela, a nova leitura e o novo significado do escrito e por consequência do pensado e vivido.

Assim vou seguir esse processo de pensar, escrever e ler, e nesse entrelaçamento recursivo vou pensando e escrevendo, assim percebendo novos significados. Essa é a síntese que faço sobre o que é escrever para pensar (MARQUES, 2008).

Portanto, nisso reside a importância de contar a minha história. Em primeiro lugar para pensar sobre ela e em segundo lugar para comunicar ao leitor o contexto da minha constituição enquanto profissional, professor e agora pesquisador. Segundo Claudinin e Connelly, é comum em textos autobiográficos, que os escritores descrevam um evento anterior ou um sentimento como se ele fosse exatamente como tal. Mas a memória é seletiva, moldada, e recontada na continuidade de uma experiência. Nesse sentido, a narrativa da história do pesquisador é importante porque pesquisadores narrativos precisam reconstruir as próprias narrativas de suas histórias e estarem atentos às possíveis tensões, conflitos e até aproximações entre essas histórias e as histórias das pesquisas que estão desenvolvendo (CLAUDININ e CONNELLY, 2011).

Assim, desse jeito, agora com quarenta e sete anos vou escrever para compreender os significados, por mim construídos, nesses trinta e quatro anos de formação profissional, iniciada formalmente aos quatorze anos. Para facilitar a compreensão do leitor e permitir a minha (re)compreensão desse processo vou dividir o período em alguns momentos distintos.

Para descrever a minha constituição profissional organizei todo período num texto dividido em tempos de formação. Serão quatro tempos principais, distintos e subsequentes, às vezes concomitantes: 1- tempo de ser estudante do curso profissional, o qual intitulo - a formação do técnico de nível médio. 2- a passagem de estudante para profissional e aquisição de experiência profissional. 3- tempo de ser professor, momento do meu encontro com a docência até a posterior opção pela docência como profissão, e seus desdobramentos. 4-tempo de continuar os estudos, onde chegou aos dias atuais.

5.1 TEMPO DE SER ESTUDANTE NO CURSO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO - FORMAR-SE TÉCNICO

Penso ser importante relatar o meu processo de ingresso no curso profissional, isso, porque não fui aprovado no primeiro “Teste de Seleção³⁵” do qual participei. Assim, em 1983 eu, meu irmão gêmeo e uma irmã três anos mais velha, juntos, fizemos as provas de seleção para ingressar no CTI-FURG. Eram provas dissertativas de Português e Matemática.

Foi um dos momentos mais estressantes que vivenciei. No dia das provas fomos para o Câmpus da universidade e lá, cada um fez a sua prova. Em todas as salas havia instruções para orientar o candidato. Na minha sala havia algumas instruções escritas no quadro de giz. No momento da prova pareciam informações claras, e até hoje consigo reler mentalmente as palavras lá escritas. “*o candidato deverá passar para a prova somente as respostas das questões*”. Interpretei como respostas das questões apenas os valores finais encontrados no desenvolvimento. Fiz o desenvolvimento das questões nas folhas de rascunho (papel jornal), também entregues, e as respostas finais foram transcritas para as folhas de papel almaço (prova). Ao final das provas, depois de sair das salas, conferimos os resultados, eu e meus irmãos, na grande maioria das questões os valores coincidiam, portanto imaginamos a aprovação ou a reprovação de todos.

A ansiedade era natural e o resultado da lista dos aprovados muito esperado. Diferente de hoje, naquela época a lista era impressa e divulgada apenas no local, na escola. No dia da divulgação do resultado nós não fomos à escola para ver a lista dos aprovados. Uma irmã mais velha foi verificar o resultado. Quando ela retornou uma surpresa aconteceu. O meu irmão e a minha irmã foram aprovados e eu fui reprovado. Mas como isso podia ter acontecido se já tínhamos conferido as respostas? A minha nota em matemática foi *zero*, nenhum acerto. Como isso aconteceu? As respostas conferiam com as respostas dos meus irmãos.

Então lembrei as instruções no quadro de giz e ao conversar sobre a resolução das provas surgiu a pergunta. Qual o significado da instrução no quadro de giz? A interpretação dos meus irmãos foi diferente da minha. Naquele momento entendemos o acontecido. A minha prova não foi corrigida. Eu não apresentei o desenvolvimento das questões de

³⁵ Teste de seleção era o nome dado as provas para o ingresso nos cursos do CTI-FURG.

matemática e apenas escrevi na folha de papel almaço o valor final das questões, o desenvolvimento ficou nas folhas de rascunho entregues junto com a prova.

Naturalmente fiquei bastante triste e me sentindo um “burro”³⁶. Esse sentimento forte e extremamente frustrante não foi pelo grau de dificuldade das questões de Matemática, mas pela interpretação feita naquele instante de intenso estresse. Como eu pude fazer aquela interpretação tão ingênua? Essa era a frustração.

Interpretação ingênua, digo hoje, pois naquele momento pensava em interpretação “burra”. Era uma momento de estresse. Além disso, por causa da timidez e por não julgar necessário não questioneei o fiscal da prova.

Não posso ir adiante, na minha história, sem antes problematizar essa passagem. O aspecto emocional é decisivo num processo de avaliação. Certamente, se eu fosse o fiscal da prova, teria orientado o candidato no momento de receber a prova dele, sempre é possível avaliar se o preenchimento de uma prova está adequado. Isso seria correto? Penso que sim. Numa avaliação pontual como nesses processos seletivos, acredito ser fundamental o preparo e o compromisso dos fiscais, eles devem ser sujeitos conscientes da importância³⁷ do trabalho desenvolvido. Talvez por isso ao participar, como fiscal, dos processos seletivos da Universidade, do CTI e hoje do IF, eu prestei muita atenção na orientação adequada aos candidatos.

Considero importante destacar que não lembro da reação dos meus pais diante da minha reprovação, mas com certeza não fui julgado. Imagino que foi positiva, de apoio. Mas a questão a ser respondida naquele momento era: o que fazer naquele ano letivo? Eu estava reprovado na seleção do CTI e estava sem escola. Enquanto meus irmãos foram cursar o “afamado” CTI eu fui cursar o primeiro ano do 2º grau na Escola Estadual Lemos Junior, num curso de desenho arquitetônico. Também era uma escola importante, mas com um ensino considerado normal³⁸, não preparava para o mercado de trabalho. Por não ter certeza sobre o futuro, meus pais sempre ensinaram sobre o valor de um curso técnico. Diziam eles, se não

³⁶ Burro é uma expressão muito usada para designar estudantes com baixo rendimento ou com dificuldade de compreensão ou aprendizagem.

³⁷ Tive essa compreensão ao longo de muitos processos seletivos que participei como fiscal, em provas de seleção e vestibulares ao longo de mais de vinte anos.

³⁸ Ensino normal, neste contexto, considero um ensino não profissionalizante, embora o curso tivesse a denominação por legislação não tinha nem a tradição e nem o reconhecimento de curso profissional.

fosse possível fazer um curso superior, uma possibilidade de trabalho estava “garantida” com a formação profissional.

Nesse ano meu desempenho escolar não foi muito bom e o meu empenho não foi o mesmo dos anos anteriores. Eu não era um estudante de notas altas, era mediano e geralmente disciplinado e aplicado. Naquele ano fui menos aplicado. Hoje atribuo essa falta de dedicação à falta de sentido dado ao curso. Penso que a dedicação de um estudante, entre outros aspectos, se relaciona com o sentido atribuído ao seu curso. Naquele momento não havia nenhum sentido ser um estudante exemplar com altas notas. Disciplinado sempre fui, naquele ano, apenas estudava pouco. Evidentemente isso percebo hoje ao pensar³⁹ sobre aquele período. Compreender isso passa a ser importante para me ajudar a compreender as narrativas⁴⁰ dos estudantes pesquisados.

O meu objetivo era o curso técnico, por isso, no ano seguinte eu prestei novo teste de seleção para ingressar no CTI-FURG. Mais maduro e menos nervoso atingi a aprovação. *Finalmente* eu estava no CTI-FURG, assim eu pensava.

Qual era a importância de estudar no CTI? Quando eu e meu irmão cursávamos a 8ª série do ensino fundamental, aprendemos a valorizar a formação profissional. Meus pais diziam que um filho de um amigo, formado no CTI, tinha conseguido um bom emprego e estava “ganhando bem”. Os meus pais eram exemplo para nós, portanto, a opinião e os conselhos deles com relação ao futuro eram a melhor alternativa. Repenso isso hoje, naquele tempo seguia os conselhos sem perceber que tínhamos efetivamente outras possibilidades. Realmente parecia a única possibilidade. Era a realidade do nosso mundo. Por certo, não havia a disponibilidade de informações que hoje estão acessíveis aos jovens.

Naquela época, e ainda hoje, tem outra escola de EPT também federal, de nível técnico e muito bem conceituada. Fica em Pelotas a 60 km de distância. Hoje é o IF Sul-rio-grandense e muitos estudantes de Rio Grande estudavam e ainda estudam lá. Mas essa possibilidade não fazia parte da nossa realidade econômica. Imagino que meus pais tenham considerado essa possibilidade em algum momento, mas nunca nos disseram. Eu tinha a consciência dessa impossibilidade.

³⁹ Essa passagem pode me ajudar a compreender os estudantes do PROEJA.

⁴⁰ Nossas histórias certamente terão aproximações e distanciamentos evidentemente, mas pelas aproximações me fortaleço para assumir o risco de uma análise do material empírico.

Aqui tinha a Universidade Federal, mas na época talvez essa não fosse possível para depois de um curso não profissional. Garantir uma formação técnica nos colocaria no mercado de trabalho e permitiria uma condição socioeconômica no mínimo igual a nossa, ou quem sabe até um pouco melhor. O CTI era o caminho mais seguro para isso.

No CTI havia apenas dois cursos técnicos oferecidos, o curso Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado e o curso Técnico em Eletrotécnica. O segundo eu sabia tratar com fios e eletricidade, descartei. Refrigeração eu não sabia nada e por isso escolhi este curso. Iniciei os estudos sem imaginar outra possibilidade de estudo no Ensino Médio a não ser um curso profissional.

No curso técnico não fui um aluno brilhante, mediano eu diria, mas passei a gostar muito da área profissional e isso era muito motivador. Antes mesmo da conclusão do curso eu já trabalhava na área de formação técnica, e isso só foi possível pela condição de estudante desse curso. No meio do curso fiz um estágio não obrigatório. Foi um estágio extracurricular por seis meses em uma grande empresa da cidade. O salário de estagiário era atrativo e animador e o ambiente da indústria e as aprendizagens eram estimuladores. Eu gostava muito e ainda gosto do ambiente industrial.

Revolvendo minhas memórias, lembro algo significativo e esquecido ou pelo menos pouco valorizado e agora toma outra dimensão⁴¹. Antes do estágio naquele ano eu tinha somente notas altas no primeiro bimestre. Quando comecei o estágio e passei a trabalhar das 7h as 17h30min o meu rendimento caiu muito, e minhas notas caíram três ou quatro pontos em cada disciplina. Custei a recuperar e a me adaptar à nova realidade de estudante e estagiário.

Foi um período de difícil adaptação, mas significativo para a minha formação. Ainda hoje tenho lembranças nítidas. Não tenho nenhuma dúvida que aliar a formação teórica com vivência no ambiente profissional melhora a formação profissional⁴².

Neste ano, em 1983, reprovei em apenas uma disciplina e por isso não concluí o curso naquele ano. Reprovei na disciplina de Língua Portuguesa. Lembro com clareza da conversa com minha professora ao ver o exame e a nota. Ela era uma professora em final de

⁴¹ Essa compreensão é importante para entender a realidade do estudante trabalhador, principalmente o estudante de PROEJA.

⁴² Talvez por isso eu sempre tenha estado envolvido com estágios para os meus alunos.

carreira, muito exigente e muito bem conceituada. Eu estava reprovado pela falta de 0,5 ponto.

A professora mostrou o exame e apontou todos os meus erros. Lembro apenas da falta de margem (- 0,5) e da letra pouco legível (- 0,5). Ela não iria reconsiderar porque isso, segundo ela, não seria bom para a minha formação. Seria melhor eu repetir a disciplina. Falei sobre o fato de estar reprovado só na sua disciplina e por isso não iria me formar com a minha turma. Ela foi enfática ao dizer que: o fato de eu ser reprovado somente em Português não mudaria em nada a sua postura ou a sua forma de pensar.

Por certo, havia outros “erros” no meu exame final, mas lembro só desses. Não sou capaz de lembrar nenhuma questão do exame. Apenas lembro a folha com a minha letra “mal desenhada” e sem a margem, na verdade sem a linha da margem direita porque as palavras estavam de alguma forma alinhadas. Confesso, não questionei e também não achei injusto, mas não compreendi qual a contribuição para a minha formação profissional. Historicamente sempre existiu a desvalorização das disciplinas não profissionalizantes, cultura ainda presente na REPT.

Depois do primeiro estágio profissional realizado e por consequência os primeiros “salários”, de alguma forma pude usufruir de bens materiais e me acostumei com outra realidade financeira. Por isso, ser somente estudante não era mais suficiente e no último ano do curso, comecei a trabalhar regularmente na área da refrigeração. Comecei exercendo a função de mecânico em uma oficina de conserto de refrigeradores e aparelhos de ar condicionado além de outros equipamentos, isso com 17 anos.

Um professor do curso me indicou para esse trabalho. Com dezenove anos eu exercia a gerência informal dessa oficina, tomava as principais decisões com relação ao trabalho cotidiano. Hoje percebo na minha postura de jovem, o mesmo comportamento, tanto em casa como na escola ou no trabalho. Era disciplinado e aceitava a “posição” de cada sujeito na sociedade. Era um bom cumpridor de ordens, responsável, e com algum grau de competência, facilmente me ajustava às relações sociais. De alguma forma o meu entendimento era o de preservar o meu posto de trabalho através da realização de um bom trabalho. Afinal, ele me dava a oportunidade de trabalho e salário. Essa compreensão ingênua era a minha naquele momento e isso se fazia naturalmente.

O meu pensamento era coerente com as relações sociais impostas num mundo capitalista. Essas relações só pude compreender melhor nos estudos desenvolvidos no programa de pós graduação, quase trinta anos depois. Obviamente hoje, em função desses

estudos tenho uma compreensão diferente e por essa razão desenvolvo nos capítulos seguintes aspectos relacionados a trabalho, educação e sociedade.

Retomando ao final do curso técnico, cursei só uma disciplina e ia apenas duas vezes por semana na escola para assistir duas aulas por dia; por isso tinha pouco contato com os colegas de sala. Conclui o curso e recebi o certificado numa solenidade no anfiteatro da universidade. Nunca fui buscar nenhuma fotografia da solenidade e não lembro bem quem eram os meus colegas, afinal, eu não tinha uma identidade com a turma. Não fiquei com nenhuma recordação daquele dia, apenas as poucas lembranças em função do pouco significado que atribuí à solenidade naquela condição.

Igual a qualquer estudante, a solenidade da formatura marcou o término oficial do tempo de ser estudante. Naquele dia meu pai perguntou se eu queria continuar estudando, e me ofereceu garantia para eu ser somente estudante. Eu poderia seguir apenas estudando se assim eu quisesse, mas, eu estava acostumado com o meu salário, baixo, mas que dava acesso a um mundo de consumo e de projetos antes impossível. Além disso, pensava não ter condições intelectuais para estudar engenharia e outro curso não era interessante naquele momento. Por isso segui a vida profissional e parei os estudos. Hoje penso na minha trajetória, e reconheço nela, a mesma realidade de muitos estudantes da EPT. E muitas aproximações com as histórias contadas pelos estudantes do PROEJA.

Numa boa coincidência, 27 anos depois da minha formatura no curso técnico, já como professor nesse mesmo curso, reencontrei um ex-colega de formatura. Ele trabalhava na manutenção dos equipamentos de refrigeração da FURG. Retornava à escola para cursar um curso superior de tecnologia em refrigeração, curso recentemente lançado na nossa instituição. Numa conversa, ele comentou sobre alguns colegas da nossa turma de formandos, mas eu não me lembrei de nenhum, enquanto ele lembrava de todos com muitos detalhes. Comentei não ter quase nenhuma lembrança daquela data. Não tinha nenhuma fotografia. Na semana seguinte ele me presenteou com a fotografia da nossa formatura, a turma inteira. Hoje ela está na minha escrivaninha de estudos na minha casa, ao lado de outras muito significativas. Por certo foi um belo presente, resgatei lembranças e significados perdidos no tempo. Involuntariamente ou talvez nem tão involuntariamente, dei um salto de vinte e sete anos na minha história, retomo a narrativa a partir da formatura, tempo de ser apenas trabalhador.

5.2 TEMPO DE SER UM PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO E CONQUISTAR EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Impossível separar os tempos de formação em tempos perfeitamente delimitados. Os processos de formação relatados aconteciam e se desenvolviam em muitos momentos de maneira concomitante. Assim, em 1986, com dois anos e meio de experiência na oficina de refrigeração e com o curso profissional concluído, fui trabalhar em uma grande empresa e passei a exercer a atividade de técnico em refrigeração. Essa oportunidade surgiu pela indicação de um ex-colega de trabalho na oficina. Ele me ensinou muito na área profissional e naquele momento era profissional de nível técnico nessa empresa e ao surgir uma nova vaga indicou meu nome e me estimulou para participar da seleção. Fui aprovado na entrevista com o gerente e mudei de trabalho. Aproveitei essa nova oportunidade.

Nessa empresa, ingressei como operador do sistema industrial⁴³ para aprender a atividade e depois de oito meses depois fui promovido a encarregado⁴⁴ de turno⁴⁵. No ano seguinte, com 21 anos de idade, eu exercia a função de encarregado e passei a coordenar um turno de trabalho com profissionais com mais de quinze anos de experiência. Profissionalmente e pessoalmente, foi um momento importante e desafiador.

Considere o momento desafiador por que me perguntava: Como um jovem pode coordenar uma equipe de profissionais experientes? Para tanto, a estratégia foi o trabalho em equipe. Na verdade não era uma estratégia, era uma forma de pensar e agir. Sempre pedi ajuda aos meus colegas mais experientes, inclusive e principalmente, para os sem formação técnica. Eles me ensinavam os aspectos do seu conhecimento acumulado pela experiência de anos de trabalho e eu os ensinava os conhecimentos aprendidos na escola. Sempre fui aberto à aprendizagem e gostava de aprender com os outros, e de ensinar também.

Sempre acreditei no trabalho em equipe, pois ninguém trabalha sozinho, assim respeitar e valorizar o conhecimento de cada um é importante. Essas eram as bases do relacionamento profissional desenvolvido. Deu certo. Posso dizer que praticamente não tive

⁴³ Operador de sistema industrial era a função exercida pelos profissionais que não tinham curso profissional técnico de nível médio e atuavam diretamente com as máquinas e equipamentos.

⁴⁴ Encarregado de turno era o profissional responsável pelas decisões técnicas e coordenação do pessoal no turno de trabalho e que tinha formação profissional técnico de nível médio.

⁴⁵ Turno era um dos três períodos de oito horas de trabalho que se desenvolvia durante as vinte e quatro horas do dia, visto que a empresa não podia parar o setor. O setor funciona vinte e quatro horas durante os trezentos e sessenta e cinco dias do ano. Por problemas de segurança ambiental não pode parar.

problemas de ordem pessoal ou de relacionamento, embora tenha tido um problema decorrente de má comunicação ou má interpretação. E esse fato possibilitou importantes aprendizagens para a vida. Hoje acredito na comunicação bem clara como condição do entendimento. Nesse sentido, os estudos sobre a hermenêutica foram muito significativos e prazerosos na minha aprendizagem de pesquisador qualitativo e permitiram compreender melhor o episódio ocorrido.

Apenas para contextualizar o leitor sobre algumas aprendizagens proporcionadas pela hermenêutica, ressalto a importância do uso das palavras adequadas ao mundo de quem vai receber a mensagem. Compreendi que o entendimento não é uma condição segura e plena, mas é apenas uma possibilidade desenvolvida num contexto amplo sem o qual o não entendimento pode ocorrer com facilidade. Por isso, para essa tese, trago os mais diversos contextos do PROEJA.

O problema de comunicação mencionado aconteceu com um colega transferido de outro grupo para o meu grupo de trabalho. No outro grupo havia uma confusão na definição das atribuições de cada profissional. Ao vir trabalhar conosco, um dia, solicitei uma tarefa de sua atribuição. Era uma atividade externa e chovia. Ele executou a tarefa sem demonstrar nenhuma reação. Depois fui comunicado, pelos coordenadores de outros grupos, da insatisfação dele em trabalhar no nosso grupo. Sem compreender nada fiz uma reunião para saber do acontecido. Ele alegou sentir-se desrespeitado com a minha solicitação, no outro grupo quem fazia aquele trabalho era o seu coordenador. Aquilo era uma clara inversão das funções. Por não saber como se desenvolvia o trabalho no outro grupo, cumpro os procedimentos e isso gerou um grande problema. O desconhecimento do contexto anterior me levou a uma ação. Mesmo estando correto, gerei de alguma forma, um desconforto no ambiente de trabalho. Hoje percebo a inabilidade ao receber o novo colega. Como coordenador deveria ter explicado a ele como era a nossa forma de trabalho, tornando clara a função de cada profissional.

Interrompo novamente a narrativa para comunicar algumas compreensões que se fizeram pela escrita. Compreendi que aquela aprendizagem pode ter influenciado a minha postura de professor. Agora entendo porque na primeira aula, no meu primeiro encontro com os estudantes nas disciplinas que leciono eu não desenvolvo conteúdo. Também não encerro a aula mais cedo. Eu sempre dedico esse tempo a explicar o contexto da disciplina, minha forma de agir como profissional e minha forma de pensar sobre as nossas relações, procuro conhecer as expectativas dos estudantes. Enfim, apresento e procuro compreender o cenário

que vai acompanhar o grupo. Eu não sabia exatamente porque fazia isso, apenas julgava importante.

Com relação ao mercado de trabalho, as minhas expectativas naquela época, acredito serem também, até os dias atuais as expectativas da classe popular, motivaram o meu ingresso em uma escola profissional de nível técnico. Expectativas reconhecidamente concretizadas. Digo isso porque consegui alcançar meu objetivo no momento da opção pela formação profissional, mesmo sem ter essa clareza naquele momento. A possibilidade de ter um emprego era o resultado esperado da formação desenvolvida na escola.

Não posso deixar de pensar que a escola cumpriu o seu papel. Não sei se essa era a função da escola pensada por seus gestores e professores, mas não tenho dúvida que essa era a função que eu, minha família e, com certeza uma parcela significativa da sociedade atribuía a ela. A escola tem um papel na sociedade e a sociedade atribui um papel a essa escola, principalmente no mundo da EPT. Esse papel assume dimensões muito significativas para as pessoas que nesse mundo ingressam. O sucesso da escola está na convergência desses papéis ou funções, quando a escola desenvolve o esperado será uma referência para todos e de alguma forma será objeto de desejo para alguns sujeitos.

Seria esse o “fetiche”, para usar uma expressão de Bauman (2008), da formação profissional, proporcionar uma formação para uma profissão que garanta o trabalho? Uma formação que dá acesso ao mundo do consumo, mesmo apenas para manter o sistema vigente de produção de mercadorias? Portanto, seria um “fetiche” tanto para o trabalhador como para o empregador? Pensando assim, é possível inferir que as duas classes sociais depositam as suas expectativas na formação profissional. Talvez decorra daí a importância da EPT para a sociedade em geral. Também não se pode negar o valor dessa formação num país que precisa de desenvolvimento tecnológico e econômico.

Mas, e o papel transformador de uma escola? Que transformação é essa? É a transformação da realidade social? É a transformação da realidade social de alguns de seus integrantes? Nesse caso, há transformação efetiva? Essas e outras tantas questões são meramente provocativas, não estão aqui para serem respondidas objetivamente, mas para a reflexão e a ponderação a respeito do papel da EPT. Mas se não posso responder essas questões para a escola como um todo, posso me aventurar a responder essa questão para o PROEJA do IFRS-RG. É nesse sentido que desenvolvi esta pesquisa.

Penso que, naquele momento da minha escolha o papel de agente transformador da realidade social não era percebido e eu acreditava na transformação apenas para alguns sujeitos e isso era o máximo a esperar da EPT. Hoje é fácil perceber que a lógica social

imposta pelo mundo corporativo, competitivo, capitalista, transforma a realidade apenas de alguns. Esse é o motor da criação do “fetiche” – *não atender a todos indistintamente*.

Na minha história o sujeito da transformação era “eu”, o eu individual. Havia uma relação entre a escola e a sociedade, isso era evidente, mas quais as implicações dessa relação? Essa questão não era contemplada no espaço da formação profissional formal, não era pensada, nem se quer questionada ou explicitada. Essas eram reflexões ausentes naquele momento de formação e penso que ainda não se desenvolvem na realidade da EPT, pelo menos na sua grande maioria. Por isso, nessa tese, desenvolvo um capítulo que aborda essas relações.

Desenvolver esse relato foi muito interessante, pois as relações que se estabelecem, entre os meus estudos na pós graduação e a realidade vivida por mim emergem e se evidenciam. Assumem o controle da escrita e teimam em vir para o papel. Assim me forçam a fazer pequenos desvios como o que acabo de fazer. Esses me afastam do relato, da descrição e me aproximam da reflexão. Essas, embora rápidas, se fazem necessárias pois teimam em aparecer, simplesmente querem estar no texto e nesse processo vou correlacionando minha história com os aspectos teóricos estudados e aprofundados na sequência do texto final. E agora, nessa nova escrita posterior as entrevistas percebo que as aproximações entre nossas histórias se ampliam na minha compreensão, são muitas aproximações. Mas, nessa desordem organizada vou relatando e pensando, num processo de escrever para pensar como afirma Galiuzzi (2003).

Retomando a narrativa, em janeiro de 1989, quando eu ainda trabalhava naquela grande empresa, um amigo professor no curso técnico em refrigeração do CTI comentou sobre a falta de professor para dar aulas no curso. Perguntei para este professor sobre quais demandas de conhecimento técnico eram necessárias. Ele respondeu – é para a área prática do curso, manutenção de refrigeradores e aparelhos de ar condicionado e outros equipamentos. Era uma vaga, para professor, na área que a vida profissional havia me oportunizado desenvolver.

De maneira impulsiva disse, eu posso ser esse professor - em tom de brincadeira. Ele levou a sério e formulou o convite para eu dar aulas como professor temporário e pediu para eu participar do processo de seleção.

Por ser na área da minha experiência, me senti preparado para assumir a função, embora tivesse dimensão do tamanho do desafio. Naquela época - diferente de hoje - o requisito mais importante para ser professor das disciplinas de formação profissional era o saber fazer, a experiência profissional. Essa experiência eu tinha, portanto me senti desafiado

a uma vivência inimaginável até o momento daquele convite. Ser professor, eu? Aos vinte e três anos de idade? Sempre vinculei a imagem do professor ao sujeito maduro e mais velho, mas, de alguma forma me senti capaz, embora consciente do enorme desafio que se apresentava.

Faço mais um pequeno desvio, para perguntar: hoje para ser professor o que é necessário? Deixo em aberto a questão para que possamos ficar pensando, eu e o caro(a) leitor(a).

Como era um contrato temporário, exerci as atividades de professor no CTI paralelamente às atividades de técnico na indústria. Naturalmente, para desenvolver em paralelo as duas atividades seriam necessárias algumas adaptações na minha rotina na empresa. Assim solicitei uma reunião com o engenheiro supervisor e relatei o convite e pedi uma autorização para as adaptações de horário necessárias.

Ao receber a autorização para fazer as adaptações necessárias na minha rotina na empresa, o engenheiro supervisor disse: “É muito importante para a imagem corporativa da empresa ter um profissional do seu quadro técnico lecionando no CTI, isso representava o alto nível de nossos profissionais”. Reproduzo essas palavras do meu antigo supervisor apenas para demonstrar a dimensão do conceito do CTI, e que hoje o IF tem na comunidade. Esse conceito foi adquirido e mantido ao longo de muito tempo e essa realidade é a mesma para a grande maioria das instituições da RFEPT do Brasil. Realidade que reflete a qualidade da RFEPT.

A importância desse relato não está apenas no significado pessoal desse fato, mas na importância que a comunidade atribui a essas instituições de ensino. Uma empresa de grande porte reconhece a importância de uma instituição de ensino e por consequência uma modalidade⁴⁶ de educação, a EPT. Isso passa a ser fundamental para compreender as reflexões que surgirão, principalmente quando pensarmos nos significados que os estudantes atribuem ao ingresso nessas escolas da RFEPT. Nesse sentido a criação do PROEJA vai enfatizar esse reconhecimento, aspecto a ser aprofundado no capítulo sobre o PROEJA.

⁴⁶Modalidade, para o Conselheiro Jamil Cury, no Parecer CNE nº. 11/2000, implica um modo próprio de fazer a educação, indicando que as características dos sujeitos jovem se adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo, são guias para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas de atendimento (BRASIL, 2007, p. 9).

Voltando a narrativa, na minha perspectiva, dois elementos constituíram a possibilidade para eu experimentar a atividade docente. São eles: 1- a experiência profissional adquirida no ambiente de trabalho; 2- a rede de relacionamento social desenvolvidos no mundo do trabalho e no mundo escolar. Não posso deixar de destacar nesse momento a importância dos relacionamentos pessoais que se desenvolvem na vida social que tanto pode acontecer no trabalho ou na escola. Essa rede de relacionamento é vital na geração de oportunidades profissionais e isso é uma questão fundamental. O PROEJA pode ampliar a rede de relacionamento dos estudantes, isso por si só pode ser importante.

Fica evidente pela narrativa desenvolvida, que as oportunidades que tive foram por intermédio de pessoas da minha rede de relacionamento social. Acredito no grande significado disso. Aproveito para apontar uma das teses que defendo. **A importância do PROEJA está para além da formação profissional, está para a ampliação da rede de relacionamentos desses estudantes, está para a formação para a vida.** Acredito que o estudante dessa modalidade de ensino, ao retornar para a escola, amplia a sua rede de relacionamentos sociais e isso constitui uma possibilidade de mudança, inclusive na sua situação profissional. Se aliar a isso uma formação humana de qualidade, o PROEJA pode promover o sujeito a uma nova possibilidade social.

5.3 O TEMPO DE SER PROFESSOR, A MUDANÇA DA CONDIÇÃO DE TÉCNICO-PROFESSOR PARA PROFESSOR-TÉCNICO.

No ano de 1989, com seis anos de experiência na área técnica, ingressei no magistério do ensino profissional, tornando-me professor no mesmo curso de minha formação inicial. No final desse ano houve concurso para professor efetivo e fui aprovado, passando a compor quadro efetivo da carreira do magistério da educação básica da educação profissional da Rede Federal, lotado no curso de Refrigeração e Ar condicionado do CTI-FURG.

Na condição de professor efetivo, pedi demissão da empresa onde eu trabalhava e em 1990 passei a ser professor de carreira. Lembro de alguns colegas da indústria questionarem a minha saída. Diziam eles: “sair de uma empresa de grande porte, de uma chefia, para ser professor com um salário menor [...]”. Mas eu tinha as minhas razões, mesmo ciente da desvalorização da profissão de professor que ficava evidente no pensamento de alguns. Por certo, ainda hoje, na sociedade brasileira o professor não tem uma carreira economicamente atraente, quando comparada com os profissionais de mesma formação acadêmica.

Nesse contexto, inicialmente o salário de professor realmente era menor, mas eu vislumbrava um futuro a longo prazo, pois compreendia que estava ingressando em uma carreira no seu início. Eu era jovem e queria voltar a estudar. A função exercida na empresa não era mais desafiadora e se iniciava um período de acomodação. Meu conhecimento técnico estava estagnado, e isso - para um jovem - era inquietante. Já a função de professor era desafiadora e as possibilidades de aprendizagem e formação eram grandes. Nesse sentido eu seria o meu próprio limite. Além disso, a estabilidade profissional era um atrativo e num mundo capitalista onde o trabalhador já tinha, como atualmente acentuado, seus direitos cada vez mais flexibilizados, a segurança assumia uma dimensão para além da renda.

Em síntese, durante um ano fui um profissional técnico de nível médio que também era professor em um curso profissional técnico de nível médio. No ano seguinte eu era um professor técnico, de nível médio, lecionando em um curso profissional de mesmo nível. Na prática: Qual o significado disso? Primeiro, eu passava de técnico professor a professor técnico. Uma mudança na profissão. Segundo, com vinte e três anos eu deixava uma carreira em que estava no topo da hierarquia com muitos conhecimentos acumulados e reconhecimento profissional para ingressar em uma carreira em que estaria na base da carreira, com pouca experiência e com muitos conhecimentos a serem desenvolvidos. Isso era motivador e, de alguma forma, também assustador.

5.3.1 O professor inexperiente vai à busca da sua formação

Naturalmente a minha atividade de professor em regime de dedicação exclusiva foi gerando uma lacuna a exigir uma ampliação e uma complementação da minha formação. Eram dois os aspectos a me estimular: a) a necessidade de aumentar o salário, portanto, um aspecto de natureza econômica; b) a necessidade de aumentar os conhecimentos técnicos, portanto, outro de natureza científica e tecnológica.

Qual dos aspectos terá sido mais decisivo e importante? Não é fácil responder a essa questão, afinal num mundo capitalista os aspectos econômicos são difíceis de desprezar. Ao mesmo tempo, um profissional que se fundamenta na competência não pode abrir mão de ampliar os seus conhecimentos técnicos. Esse era o meu caso. Sempre fui um profissional comprometido com os aspectos técnicos e na docência isso não foi diferente. Embora, naquela época isso queria dizer, saber mais de tecnologia. Eu nem sabia o que era licenciatura. Por certo, algo sem valor na minha visão, naquela época.

Um profissional com formação na base científica e tecnológica, em geral, tem como objetivo o domínio dessas bases, principalmente quando se é professor, e somente se conhece o paradigma positivista. Além disso, algumas particularidades da sala de aula colocavam em cheque os limites do meu conhecimento. Também porque na rotina nas salas de aula dos cursos técnicos encontrava alguns estudantes dos cursos de engenharia. Portanto a necessidade de aprofundar alguns conhecimentos, do mundo acadêmico, no meu caso, esbarravam nos limites do conhecimento de nível médio. Esse contexto foi intensificando a intenção de cursar engenharia, que era um desejo antigo. A docência aumentou a minha confiança e eu me senti em condições de cursar engenharia.

As atividades docentes eram perfeitamente compatíveis com as atividades de estudante, portanto se apresentava uma grande oportunidade de dar continuidade aos estudos. Novamente seriam necessárias adaptações à rotina de trabalho para conciliar com as atividades acadêmicas e, nesse sentido, a direção da escola incentivava todos os professores que pretendiam ampliar a sua formação.

Com as possibilidades se delineando, depois de um ano como professor efetivo, prestei vestibular para o curso de engenharia mecânica na FURG. Em 1991, com a aprovação no vestibular, começou a divisão do tempo para ser professor no curso profissional e estudante no curso da engenharia. A docência vinha em primeiro plano e as aulas na engenharia eram assistidas conforme a possibilidade de horário. Não posso deixar de registrar que recebia todo o apoio da direção da escola, assim, na medida do possível os horários da docência eram elaborados em sintonia com os horários da graduação. Por ser um curso longo, com no mínimo cinco anos de estudos para acadêmicos com dedicação exclusiva, o que não era o meu caso, o ritmo dos estudos acompanhava as demandas de trabalho. E a formatura era vislumbrada em longo prazo, mas nunca uma miragem e sim uma condição cada dia mais próxima.

Não era fácil, mas eu gostava muito de cursar engenharia. O salário continuava baixo e as dificuldades crescendo. Em 1992 tranquei a engenharia para me dedicar a uma nova disciplina a lecionar em substituição a um colega afastado para pós-graduação em nível de mestrado. No ano seguinte voltei a cursar a engenharia e a formatura estava distante.

5.3.2 O professor se forma professor sem ter a clareza desse significado

Concluir o curso de engenharia seria demorado, isso estava claro. Em 1994 foi oferecido um curso emergencial de formação de professores. Justamente para habilitar na

docência os professores com apenas a formação técnica de nível médio – meu caso – e de nível superior, que não possuíam a habilitação docente. Era um curso com duração de dois anos para os profissionais de nível médio - *Esquema II*⁴⁷ - e com duração de um ano para os profissionais de nível superior - *Esquema I*. Os cursos eram oferecidos na Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL) na cidade de Pelotas. Sob a coordenação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. (CEFET- Curitiba), as aulas ocorriam nas quintas-feiras à noite, sextas-feiras pela manhã e noite e no sábado pela manhã e tarde. Esse curso era oferecido por demanda. Foi oferecido no ano anterior, naquele ano, sem previsão de oferta para o próximo ano.

Surgia mais uma oportunidade apresentada por um colega professor que havia cursado a edição anterior desse curso. E mais uma vez a rede de relacionamento social foi fundamental. Destaco aqui a *importância da rede de relacionamentos nos ambientes de trabalho e de estudo*. Eu não podia desperdiçar essa oportunidade, a possibilidade de formação em dois anos era uma tentação grande. A conclusão do curso de engenharia certamente levaria mais tempo. Prestei novo vestibular para o Esquema II e fui aprovado. Naquele momento surgiu a pergunta. O que fazer? No contexto, as possibilidades eram: a) abandonar o curso de engenharia e cursar o Esquema II; b) trancar por dois anos o curso de engenharia e voltar depois; c) diminuir mais o ritmo no curso de engenharia e cursar em paralelo os dois cursos e obviamente seguir lecionando.

Desistir do curso de engenharia não seria aceitável. Eu nunca imaginei essa possibilidade. Trancar por dois anos seria o mesmo que uma desistência, afinal, depois de dois anos seria muito mais difícil dar sequência ao curso. Eu percebi como única possibilidade, sem frustração, fazer tudo ao mesmo tempo. E foi o que fiz, mesmo consciente das implicações da decisão, uma renúncia quase total da vida social e particular. Por certo que recebi total apoio da minha família. Agora, mais uma vez, pela escrita (re)significo a importância do apoio familiar na vida do estudante trabalhador. Penso nos estudantes, principalmente nos da modalidade EJA, em particular nos de PROEJA. No meu caso, essa dura jornada não seria possível sem o incondicional apoio da família.

⁴⁷ O curso conhecido como Esquema II tinha o nome de Licenciatura plena para professores de formação especial do currículo do ensino de 2º, que conferia o título de Licenciado em disciplinas especializadas para o ensino de 2º grau.

Durante dois anos desenvolvi paralelamente à docência no curso profissional, o curso de engenharia mecânica e o curso de licenciatura. Isso aconteceu em 1994 e 1995. Nesse último ano eu me tornei professor por formação, professor licenciado. Esse era um requisito para a progressão funcional que eu tanto almejava e necessitava.

Assim me tornei professor por ação e por formação. Não posso deixar de contextualizar aquele momento. Na época o significado maior foi a conquista da progressão funcional com repercussão financeira. Confesso, não tinha a consciência do valor de ser professor licenciado, do significado e importância de um curso de formação de professores.

Com certeza esse é um debate fundamental no âmbito das instituições de ensino profissional. Qual o valor da formação de professores? Tanto a formação docente inicial como a continuada tem valor para os professores não licenciados? Há algumas questões que merecem reflexão e por isso, a seguir, faço algumas considerações a esse respeito.

Nesse sentido, a formação de professores para a EPT é fundamental, mas precisa ser uma opção do estudante como pessoa. Além disso, não pode ser uma formação aligeirada e nem ter um caráter de certificação para enquadramento legal. Deve proporcionar um tempo de formação para favorecer a transformação na forma de pensar e agir docente. Compreender as dimensões e as relações da sua prática na sociedade e assim questionar essa ação para transformá-la ou não, mas isso sempre de maneira crítica e não ingênua.

O importante é a prática docente consciente, uma escolha do educador/professor. Uma escolha por identidade e não uma ação reproduzida e inconsciente. Uma única perspectiva possibilita uma única visão de mundo. Toda a quebra de paradigma por si só exige tempo, estudo, envolvimento e compromisso. O compromisso é condição para a efetiva formação, tanto dos formadores como dos que se formam. Mas essa é uma compreensão que não se desenvolveu naquele tempo, no Esquema II.

A compreensão da importância da formação docente não desenvolveu-se no curso de formação. Essas palavras não traduzem a minha compreensão naquele tempo de 1995. São palavras que refletem o meu envolvimento atual com a formação de professores. Naquela época eu provavelmente usaria palavras que nem me atrevo a reproduzir aqui. Hoje percebo transformações dinâmicas no meu pensar pedagógico, e essas transformações iniciaram, em parte, naquele curso. Só percebo agora, aberto à nova formação, que não reconhecia o seu valor, entendia como uma formação em segundo plano.

Novamente relembro Marques (2008), nessa escrita e no pensar sobre ela vou transformando o entendimento e o meu discurso. Antes dessa escrita, eu sempre fiz referência

a minha formação profissional assim: sou professor formado em engenharia mecânica com formação pedagógica colocando sempre em segundo plano a formação pedagógica.

Agora, ao desenvolver a escrita dos parágrafos anteriores, percebi que a minha formação inicial, na graduação, foi a licenciatura e depois a Engenharia Mecânica. Hoje tenho que reformular o meu discurso e dizer assim: sou professor licenciado e também formado em Engenharia Mecânica. Por certo que essa é uma mudança significativa possibilitada pela escrita dessa narrativa.

Volto ao ano de 1995 quando conclui o curso de licenciatura. No envolvimento com as pessoas da área da educação percebi outras possibilidades de formação nessa área e assim, após a graduação na licenciatura ingressei num curso de pós-graduação em nível de especialização na Universidade Católica de Pelotas (UCPEL).

Em 1996, ingressei no curso - Especialização em Metodologia do Ensino - oferecido pela UCPEL. Foi uma experiência interessante e rápida. Como era professor de disciplinas práticas em laboratório, desenvolvi uma pesquisa sobre a preferência dos estudantes nas aulas práticas nos mesmo (BARREIRO e SARAÇOL, 1996).

No dia da apresentação o trabalho de conclusão do curso - monografia –nasceu meu primeiro filho. Na verdade praticamente na mesma hora. A minha esposa assistiria a apresentação da monografia e estava com nove meses de gestação, acordou com as dores do parto e, para não me atrapalhar, não disse nada. Apenas comentou que não iria mais por estar indisposta e me desejou boa sorte. Enquanto eu me deslocava para a cidade de Pelotas, ela ligou para minha colega, parceira de monografia e contou o ocorrido. Pediu a ela para me avisar somente depois da apresentação do trabalho. Estava em trabalho de parto. Tudo isso para não atrapalhar e não me deixar nervoso.

Assim foi feito, às 10 horas e 30 minutos eu apresentei o trabalho sem saber o que acontecia, quando fui assistir à apresentação dos colegas fui surpreendido com a notícia dada por essa colega - vai para casa que o teu filho está nascendo - disse ela. Às 11 horas eu sai viajei os 60 Km e as 12 horas e 05 minutos entrei no hospital. Meu filho havia nascido às 11 horas e 55 minutos.

Ressalto mais uma vez o poder da escrita, ao confessar que agora ao escrever essa passagem, pela primeira vez eu percebi que talvez a minha esposa tenha tido esse comportamento, justamente por que o curso de pós-graduação era muito significativo para mim e para ela. Talvez nem eu tenha percebido o quanto significativo ele era e a família tivesse essa percepção. Penso que talvez isso tenha sido uma descoberta, também penso no possível preconceito em relação ao curso de formação de professores no ambiente da

educação profissional. Por isso, talvez o meu discurso no ambiente profissional fosse de não valorizar essa formação, mas em casa isso não acontecia. Possibilidade percebida apenas agora. No mundo da educação profissional, a formação de professores é carregada de preconceito e desvalorização, por isso, no ambiente escolar facilmente se encontram situações constrangedoras e intimidadoras aos sujeitos que optam por essa formação. Realidade a ser mudada.

Retomando, encerrei o ano de 1996 sendo pai, professor licenciado e pós-graduado em Metodologia do Ensino e ainda acadêmico de Engenharia Mecânica. Naquele momento a conclusão do curso de engenharia não possibilitaria mais nenhuma vantagem econômica. Mesmo assim nunca questioneei a possibilidade de não concluí-lo. Qual o significado disso? A importância atribuída ao conhecimento técnico científico, uma dimensão fundamental nos cursos de formação profissional.

Podia continuar sendo professor e concluir o curso de Engenharia Mecânica. No primeiro semestre de 1998, finalmente concluí o curso. Nesse momento começava a me compreender um professor mais qualificado, afinal eu tinha conseguido a formação na área da educação com a formação na licenciatura e também na especialização e ainda na área tecnológica através da Engenharia Mecânica.

Eu podia ser simplesmente professor, embora entenda que a atividade docente não tem nada de simples, muito pelo contrário, é uma das atividades profissionais mais complexas que conheço e desenvolvi. Um professor do ensino profissional precisa ser competente tanto nas áreas de conhecimento humano, tecnológico e científico. Logo, a expressão simplesmente professor vem no sentido de somente, unicamente, um vez que atualmente, com a criação dos IFs, a atividade docente cresce em complexidade, isso pelo pressuposto da verticalidade do ensino.

Encerro esse período da minha história, com a seguinte reflexão: o professor estava formado, diplomado e continuava ingênuo. Os cursos de licenciatura e especialização proporcionaram muitas transformações na minha prática docente, mas essas transformações não eram conscientes eu não conseguia reconhecer o valor dessa formação. Por isso disse que o professor se formou professor sem necessariamente compreender a real dimensão dessa formação. Hoje compreendo o significado da formação docente inicial e continuada e a sua importância no mundo da EPT. Por isso penso que a formação docente para os professores profissionais da RFEPT, exige mais tempo do que o tempo necessário para cumprir a legislação. O tempo (adicional) permitirá a construção e a compreensão do próprio mundo e

do mundo da educação sob novos paradigmas, isso para além da formação puramente tecnológica.

5.3.3 Tempo de ser professor, gestor e continuar os estudos

No ano de 1999, o meu segundo filho nasceu, foi num momento mais tranquilo, eu não conciliava mais a vida de estudante e professor ao mesmo tempo. Embora me envolvesse com atividades administrativas na escola, era um período de mais controle dos tempos e das atividades. Comecei a desenvolver atividades administrativas como coordenador do curso num período de aproximadamente sete anos entre 1998 e 2009, além de outras funções ligadas a gestão e administração. Também coordenei, por pouco tempo, um setor que intermedia os estágios e as oportunidades de emprego, proporcionando o diálogo entre os estudantes e as empresas.

Esse foi um período muito significativo, porque nessa função, além das atividades docentes podia propiciar esse contato entre os formandos e as empresas. E esse contato resultava, muitas vezes, no primeiro emprego para alguns egressos e, em muitos casos, a troca de emprego ou de profissão para outros. Frequentemente isso significava uma melhoria nas condições socioeconômicas desses sujeitos.

Penso ser importante destacar a continuidade da função de intermediador dessas relações, mesmo depois de ter ocupando a função administrativa. Em virtude dos contatos e da rede de relacionamentos formada por aproximadamente vinte anos de docência, os estudantes egressos depois de ingressarem no mercado de trabalho, retornavam para buscar outros estudantes formados. Além disso, eu mantinha contato permanente com muitos desses profissionais, que proporcionavam aos alunos do curso visitas técnicas e palestras. Mantínhamos inclusive uma contínua troca de informações técnicas e atualização tecnológica. Afinal os egressos do nosso curso atuavam em grandes empresas e em todo o território nacional. De alguma forma éramos, o curso, referência na formação técnica em refrigeração.

O significado do relato anterior e o fato dele estar no corpo desse texto, justifica-se porque reconheço na rede de relacionamentos que desenvolvi as oportunidades que me foram oferecidas e tive condições de aproveitar. Nesse sentido meu trabalho junto às empresas significava devolver aos outros o feito, para mim, em tempos anteriores.

No ano de 2002 ingressei no curso de pós graduação em nível de mestrado em Engenharia Oceânica na FURG. Nessa modalidade de ensino precisava de mais tempo para os estudos e assim fui contemplado com um programa de afastamento parcial e redução de carga

horária. Em síntese, continuei com as aulas no curso técnico, ficando liberado das atividades administrativas. O mestrado foi concluído em 2004, lá procurei relacionar os estudos às atividades de ensino no curso de refrigeração. Então desenvolvi e implementei um sistema de automação no laboratório de refrigeração industrial. Entre os anos de 2005 e 2009, retomei as atividades administrativas no curso de refrigeração e nesse período, encontrei um desafio que hoje motiva a minha pesquisa em nível de doutorado.

Antes de relatar e explicitar esse tema, vou desenvolver uma reflexão relacionada à narrativa anterior, isso permitirá compreender o significado da EPT no contexto da minha formação profissional e pessoal.

Penso ser importante retomar e reforçar uma questão fundamental: Porque estou trazendo a minha trajetória profissional e inicial para este texto? Responder essa questão exige uma síntese do percurso descrito e traduz a importância social da EPT para uma parcela expressiva da sociedade. Nesse contexto, penso na minha trajetória profissional, repleta de possibilidades, com seu início justamente na formação profissional. Nessa pesquisa considero a minha narrativa como ilustrativa de uma transformação sociocultural proporcionada a um sujeito oriundo da classe popular. Essa transformação tem sua gênese na EPT, mas se efetivou principalmente pela rede social estabelecida com as pessoas encontradas no percurso, conforme venho defendendo desde o início.

5.4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POTENCIALIZADORA DA TRANSFORMAÇÃO DE UMA REALIDADE SOCIOCULTURAL

A seguir, desenvolvo algumas considerações fundamentais para compreender a EPT como potencializadora de uma transformação sociocultural para os sujeitos envolvidos nesse mundo. Com base na minha narrativa, considero o curso técnico de nível médio a formação potencializadora das oportunidades. Através do meu trabalho se desenvolveu toda a transformação da minha realidade profissional, social e econômica, Reconheço nessa formação a potencialidade da transformação e por isso atribuo a ela muito significado. Essa formação profissional, por ser inicial, foi a gênese de toda a formação profissional posterior.

Penso assim justificar a importância atribuída a uma formação profissional de nível médio, principalmente como formação potencializadora de oportunidades. Por isso, se essa educação chega ao público EJA, através do PROEJA, isso passa a ser um marco na educação EJA.

Nesse mesmo sentido posso eleger o curso técnico como o mais importante na minha formação. Diante de tantos cursos eleger o mais fundamental como o mais importante pode parecer, em princípio, um contra censo, com isso vou aprofundar esse significado. Para isso, é necessário contextualizar a minha origem.

Só estou narrando a minha origem nesse momento do texto porque faço a relação entre a formação e a transformação sociocultural. Feito esse esclarecimento narro a minha origem.

O meu pai foi um jovem com origem no meio rural e, como muitos, veio para a cidade do Rio Grande para prestar o serviço militar obrigatório na década de 1940. Ele não tinha praticamente nenhuma escolaridade. Para não retornar para o campo ficou na cidade e começou a trabalhar no porto. Tornou-se um trabalhador braçal, estivador, nas décadas de 1940, 50 e 60. Aquele era um período de baixa mecanização, portanto a força de trabalho necessária era a basicamente a força física. Em função de sua baixa escolaridade esse era um trabalho que se oportunizava.

A minha mãe era uma professora das classes iniciais, sem formação em nível superior. De origem muito pobre e filha de imigrantes, trabalhava na indústria enquanto estudava o curso Normal⁴⁸. Por influência de uma professora, fez o concurso para ser professora e foi lecionar nas escolas rurais nos arredores da cidade.

Eles se conheceram e constituíram uma família com sete filhos, cinco meninas e dois meninos gêmeos e caçulas, evidentemente, eu um deles. Era uma família típica da classe popular, e algumas lógicas sociais se estabeleceram, principalmente com relação as oportunidades no mundo do trabalho. Com sete filhos, a realidade econômica não era a das mais fáceis. Mas a estrutura familiar sólida era um referencial importante. Era uma família muito bem estruturada emocionalmente.

Para os meus pais, e a maioria dos pais na mesma condição sociocultural, a preocupação deveria ser a mesma: O que esperar para o futuro profissional dos filhos? Qual a lógica para a trajetória deles? A lógica era as meninas cursarem o Normal e serem professoras e os meninos, um curso técnico, e trabalharem na indústria.

⁴⁸ Normal – curso médio para formação de professores das classes iniciais.

O estudo era uma prioridade na nossa família, nesse contexto era consenso que nós tínhamos *sorte* por ter na cidade do Rio Grande uma escola pública com curso Normal e uma escola técnica, com ensino público e de qualidade.

Penso estar aí a grande importância atribuída à formação profissional. Esta pode ser uma das poucas possibilidades de formação para os oriundos das classes menos favorecidas economicamente, as classes populares. Se essa é uma das poucas possibilidades para o ingresso no mercado de trabalho, poderá essa educação promover uma transformação na vida desses sujeitos? Ela serve apenas para a reprodução social? Essas são questões importantes no âmbito da EPT. Por isso a dimensão da formação profissional assume vital importância para o PROEJA, mas não se esgotar nela.

Em síntese, foi a partir do curso técnico o início da minha trajetória profissional. Ele foi o responsável pela minha inclusão no mundo do trabalho, e a partir dessa entrada os desdobramentos sociais propiciaram todas as oportunidades surgidas. Evidentemente que o sujeito tem o livre arbítrio para definir sua trajetória em função das oportunidades, mas não se pode negar que essas oportunidades não surgirem as transformações nunca poderão ocorrer.

Evidentemente essa transformação não se dá apenas pelos cursos de EPT e seus desdobramentos. Outros fatores são fundamentais, principalmente os aspectos pessoais, esses mobilizam o indivíduo para identificar e buscar suas oportunidades. Além disso, ele deve concretizar as ações para transformar oportunidades em realidades. Entretanto, não podemos deixar a visão escurecer e não vislumbrar o elemento chave de toda a transformação. Esse elemento é a oportunidade, sem ela nenhum esforço é capaz de superar as adversidades.

Não sou um caso isolado, muito pelo contrário, a formação profissional é, em muitos casos, a alternativa possível para uma transformação social de uma parcela significativa da sociedade. Em especial para o público EJA essa oportunidade não existia e essa lacuna vem a ser preenchida pelo PROEJA.

5.5 A ELITIZAÇÃO DA EPT

A narrativa apresentada é a de um sujeito de sorte, pois teve oportunidades, que, evidentemente, transformou em realidade. Por isso mesmo não posso deixar de denunciar. Esse processo de transformação da realidade social, da qual fui exemplo, está ameaçado em parte. A seguir vou apresentar algumas considerações indicativas das transformações nas perspectivas da EPT. Defendo que está em curso uma *elitização* dos cursos de EPT em nível técnico médio da Rede Federal.

Essa elitização se inicia nos atuais processos seletivos para ingresso na carreira docente da EPT da Rede Federal. O ingresso nessa carreira atualmente na sua grande maioria está limitando os concursos públicos aos profissionais graduados e pós graduados em nível de mestrado ou doutorado. Segundo Moura, são “recém formados, mas sequer conhecem o campo da educação, uma vez que são bacharéis” (2012, p. 63), e muitas vezes não conhecem o mundo profissional. Penso que esse procedimento em nome da qualidade do ensino está impedindo o acesso dos profissionais com experiência no mundo do trabalho. Ter uma experiência no mundo trabalho significa um distanciamento da acadêmica, afinal, conjugar essas atividades em paralelo não é comum na realidade brasileira. E embora tenha sido possível no meu caso, não é tarefa simples, além disso a minha aproximação com o mundo acadêmico só se deu após o ingresso na carreira do magistério. Desta forma na prática, um jovem quando consegue, ou tem experiência profissional ou tem graus acadêmicos.

Então questiono: Quais os possíveis desdobramentos disso? Pensando em médio e longo prazo, por inferência, a qualidade ou os objetivos dos cursos profissionais será alterada. Serão majoritariamente cursos pré-graduação e não serão cursos formadores de sujeito preparados para o ingresso no mundo do trabalho, e nem para a vida. Se é que em muitos casos a EPT já não tem esse formato. A seguir vou apresentar alguns argumentos para sustentar minha afirmativa.

Penso nos jovens com ampla formação acadêmica, digo, com formação verticalizada, em geral, são oriundos das classes privilegiadas. Nesse sentido, se perpetua uma lógica de reprodução das classes sociais. Dos filhos de classes populares, poucos conseguem cursar graduação e programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado é uma realidade mais distante ainda desses sujeitos. Ao contrário, quando eles conseguem avançar aos níveis de graduação, se não em concomitância com o trabalho, logo após vão para a vida profissional gerar a sua subsistência. Assim se distanciam dos cursos de pós-graduação. Além disso, as vagas disponibilizadas para os futuros professores da RFEPT, serão e já estão sendo ocupadas por filhos das classes mais privilegiadas. Jovens mestres e doutores. Essa é uma realidade em pleno desenvolvimento nos IF(s).

Mas qual o problema disso? Aparentemente nenhum, logicamente a formação acadêmica não é negativa. Penso ser negativo é a obrigatoriedade de *todos* os professores ingressarem na carreira com esse perfil eminentemente acadêmico. O desdobramento disso se apresenta com mais nitidez nas disciplinas de cunho mais tecnológico e menos científico. Essas disciplinas ou ficam sem professor ou assumem um perfil científico. Jovens professores

sem ou quase sem experiência no mundo tecnológico e no mundo do trabalho, por certo terão dificuldade em proporcionar uma formação contextualizada, crítica e atualizada.

Além disso faço aqui uma dura crítica na relação de contratação de professores substitutos na RFEPT. Não é raro, por falta de professores habilitados, a escola contratar em regime de urgência professores apenas com formação técnica de nível médio ou graduação, isso para as disciplinas profissionalizantes. Esses sujeitos atuam como professores substitutos e esperam a abertura de concurso. Mas quando o concurso para a carreira se efetiva, são exigidos cursos de mestrado e doutorado e os professores que serviram para lecionar na emergência, não são considerados aptos para a docência em regime de carreira efetiva. Por certo isso é um contra senso.

Pela vivência na EPT e mais recentemente na transição para os IFs, percebo nos novos professores/acadêmicos uma insegurança e até uma negativa em lecionar alguns conteúdos que são fundamentais para o ingresso e a permanência no mundo do trabalho. Em geral são aqueles conhecimentos e vivências oriundos no efetivo exercício da atividade profissional. Com esse cenário, penso, terá uma lacuna na formação profissional dos estudantes da RFEPT.

Se os professores não estiverem habilitados aos conteúdos e conhecimentos tecnológicos, quais conhecimentos privilegiarão? Logicamente, privilegiarão os conhecimentos nos quais se especializaram nos programas de pós-graduação, portanto, conteúdos e metodologias muito mais próximas aos cursos de graduação, e mais distantes dos cursos profissionais de nível médio. Chamo de *elitização*, justamente o distanciamento do nível médio e tecnológico e a aproximação do nível superior e científico. Isso exige do estudante um grau de envolvimento e tempo de estudos muito grande, além disso, exige um capital cultural relativamente elevado. Esses requisitos não são compatíveis com os disponíveis aos estudantes de classes populares. A isso chamo formação profissional elitizada. Será que o estudante de classe popular e o estudante do PROEJA, têm esse capital cultural incorporado? Será que eles detêm de tempo para estudo e pesquisa no nível exigido nos atuais contextos da RFEPT?

Nessa lógica, o estudante de classe popular, quando consegue acesso aos cursos da EPT, principalmente na RFEPT, em muitos casos, não consegue a sua conclusão e evade no transcorrer dessa formação academicista. Assim, o mundo do trabalho cada vez mais tecnológico não fica acessível ao estudante de classe popular. Desse modo, ele não ultrapassa a “porta” de acesso ao mundo do trabalho mais qualificado, ficando normalmente com os

postos de trabalho menos qualificados e, portanto tem menor renda. Assim, a lógica da reprodução das classes sociais se desenvolve e se fortalece.

Essa lógica torna o ensino nos cursos profissionais mais distantes da realidade profissional, além disso, os estudantes que concluem esses cursos tem um perfil que permite a continuidade dos estudos e por consequência, irão procurar cursos de graduação e pós graduação. Isso evidentemente não seria um problema se a maioria dos jovens tivessem acesso a uma formação profissional pública e de qualidade. Mas isso não acontece. As classes populares tem menos acesso a EPT e a classe que tem mais acesso adota essa formação como “trampolim” para os níveis superiores. Fica aí uma lacuna. Postos de trabalho disponíveis e poucos para ocupar esses postos, enquanto o contingente de desempregados e desassistidos socialmente só aumenta, no chamado desemprego estrutural (ANTUNES, 2009).

A classe para a qual a EPT é potencializadora das oportunidades de transformação da sua realidade sociocultural não consegue, na maioria das vezes, o ingresso dos seus filhos nessa modalidade de ensino, isso em função dos acirrados processos seletivos. Com a entrada dos IFs, pelo menos na nossa instituição, isso a meu ver tem se agravado, e justifico por que.

Quando escola vinculada, a prova de seleção exigia conhecimentos em Matemática e Português. Com a Passagem para IF, a prova agora exige conhecimentos em Matemática, Português, Ciências Humanas e Ciências Naturais. Por certo tornou a prova mais difícil e os desdobramentos disso já são conhecidos. Já a classe social com mais oportunidades mesmo fora da EPT consegue mais acesso a essa modalidade de ensino e depois do curso profissional pode e em geral mantêm seus filhos no mundo acadêmico, nas universidades para a graduação e a pós graduação e assim, talvez, voltem a EPT como futuros professores acadêmicos.

5.6 O MEU ENCONTRO COM O PROEJA

No desenvolvimento da minha trajetória na EPT, não apresentei o meu encontro com o tema da pesquisa proposta. Por entender que esse momento é fundamental para a compreensão de seu significado o descrevo separadamente. Faço isso apenas por questões de organização do texto e para facilitar a compreensão do leitor.

No ano de 2006, quando eu coordenava a divisão de ensino do Curso de Refrigeração, surgiu a necessidade da implantação de um curso técnico na modalidade

PROEJA. Nessa ocasião participei do planejamento e implantação desse curso⁴⁹. Naquele momento algumas decisões foram tomadas com muita angústia, ansiedade e insegurança.

Por que esses sentimentos surgiram naquele momento? Porque a modalidade EJA não era uma realidade em nossa escola e as suas especificidades não eram conhecidas por nós, professores, gestores e técnico administrativos do então CTI.

O sentimento de insegurança no planejamento de um curso PROEJA não foi um sentimento experimentado apenas no âmbito da nossa escola. Nesse sentido Moura e Henrique (2007) se referem ao processo de implementação dos cursos PROEJA, em instituições não preparadas para essa tarefa e isso explica as dificuldades enfrentadas pelas pessoas envolvidas nesse processo. Nesse sentido os autores enfatizam que nenhuma instituição da rede reunia condições necessárias para esse desafio.

Mesmo com todas as incertezas e desconhecimentos, o curso foi organizado e implementado e teve início no ano 2007. Mas a minha participação ficou restrita à questão da formação profissional e nesse sentido foi proposto uma configuração, que hoje reconheço, inadequada. Em 2008, foi promovido um Curso de Formação Continuada para Docentes para o PROEJA, *Encontros Dialógicos com o PROEJA*, promovido pela Pró-reitoria de Extensão da FURG em parceria com CTI, NEEJA⁵⁰ e NEAD⁵¹.

Esse curso foi desenvolvido por um grupo multidisciplinar e nesse grupo integravam decentes biólogos, pedagogos, engenheiros, matemáticos etc. À convite da professora⁵² que coordenou esse curso, também minha colega de docência na mesma instituição, ingressei no grupo por ter longa trajetória na EPT. A proposta do curso era proporcionar uma formação em PROEJA para os professores da rede municipal, estadual e federal, com base em uma chamada pública do Governo Federal.

O grande desafio era desenvolver um curso numa área nova para nós. Então criamos um grupo de formação que ao formar também ia se constituindo e se formando, numa configuração que, conforme a coordenadora do curso, correspondia a

[...] um grupo de pesquisa-formação com a perspectiva de 'formar-se ao formar'. Isso implicava no diálogo sobre planejamento e ação conjunta. Nessa Roda,

⁴⁹ No capítulo sete eu apresento com mais detalhes o curso do IFRS Câmpus Rio Grande.

⁵⁰ NEEJA – Núcleo Estudos da Educação de Jovens e Adultos.

⁵¹ NEAD – Núcleo de Educação a Distância.

⁵² Para maiores detalhes sobre o curso de formação continuada para docentes para PROEJA, consultar LIMA, 2011.

assumimos o papel de formadores e discutíamos a cada semana o Curso. Depois, escrevíamos, refletíamos e líamos em um Diário em Roda sobre esta forma de aprender a ser professor. Desse modo, a heterogeneidade pressupunha teorias e visões de mundo distintas e contribuiu para ampliar as discussões e a compreensão dos integrantes da Roda ao lerem isso no Diário em Roda (LIMA, 2011, p. 82).

Nessa ocasião, vivenciei atividades educativas de leituras e participação efetiva na roda⁵³ de planejamento e estudos. Ocorreu, então, a minha aproximação com os temas formação de professores, narrativas, e a reaproximação com o tema PROEJA. Essa aproximação saía do campo da intuição e adentrava num campo acadêmico teorizado e refletido sobre as especificidades dessa modalidade de ensino profissional.

A partir daí, o envolvimento com aspectos teóricos da área da educação desenvolveu-se de forma crescente e irreversível. Até aquele momento, a formação tecnológica era a minha prioridade, pois entendia o saber fazer e o domínio dos conceitos na área tecnológica como premissas para o exercício da docência na EPT. Quebrando esse paradigma, pude perceber a importância da formação de professores, uma formação para além dos conhecimentos tecnológicos. A formação voltada para a valorização da pessoa, dos aspectos cognitivos, dos aspectos sociais e suas relações, além do papel da escola como elemento transformador dessas relações. Um trabalho docente mais crítico e menos ingênuo. Naquele momento eu já começava a (re)pensar sobre a proposta do curso PROEJA que ajudei a desenvolver, evidentemente as inquietações só aumentaram.

No ano seguinte, em agosto de 2009, ocorreu o meu ingresso no grupo de estudo MIRAR⁵⁴ chamado “Rodas de Terça” do CEAMECIM⁵⁵. Foi o momento de conhecer a pesquisa qualitativa, a Análise Textual Discursiva (ATD) e a narrativa, mesmo ainda de forma bastante incipiente. A “Roda de Terça” era o nome dado ao grupo de pesquisadores e estudantes de pós graduação que discutiam temas relacionados à educação, isso sob a coordenação da minha orientadora nessa pesquisa. Esse foi o percurso para o ingresso no programa Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGEC) da FURG, em nível de doutorado.

Paralelamente aos estudos de doutoramento, participo como docente no curso de Licenciatura para Educação Profissional e Tecnológica IFRS - Câmpus Rio Grande, atual

⁵³ Para aprofundar o conceito de Roda que trago, ler (LIMA, 2011).

⁵⁴ Seminário grupo MIRAR: formação de professores de ciências articulada ao desenvolvimento curricular II. Grupo de estudos no PPGEC.

⁵⁵ CEAMECIM - Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática.

instituição substituta do antigo CTI. Alguns dos pressupostos desse Curso envolvem a trajetória de formação continuada, na perspectiva de, ao formar, também formar-se; a valorização da escrita como aprendizagem, reflexão da prática e exercício do pensamento.

Ao encaminhar-me para o final dessa alongada narrativa, isso em virtude dos aproximadamente 20 anos de percurso descritos, recheados de desvios, reflexões e ponderações que tomaram o rumo e o ritmo das teclas do meu computador, espero ter dado conta do que me propus. Acredito que pela narrativa apresentada no meu percurso na EPT, pelo envolvimento com a pesquisa em educação e atuação em formação de professores, somando-se a experiência na elaboração da proposta das bases para o curso profissional na modalidade PROEJA, eu tenha justificado a afinidade e responsabilidade na área da pesquisa, além da necessária motivação para compreender de maneira aprofundada as características e possibilidades do PROEJA no Câmpus Rio Grande. Além disso, ao olhar para a minha história e para as histórias dos estudantes entrevistados, me surpreende o quão próximas elas se apresentam em determinados trechos, ao mesmo tempo, o quão distante se apresentam em outros. Por certo, se eu não tivesse concluído o curso técnico a minha história seria outra.

5.7 O PROEJA NO IFRS-RG

O curso PROEJA do Câmpus Rio Grande teve a sua origem como a maioria dos cursos desenvolvidos no âmbito da RFEPT. Na época, eu era o coordenador do curso técnico em Refrigeração e Ar Condicionado. Diante da imposição do MEC, a instituição se viu obrigada a implementar um curso nessa modalidade. O primeiro passo foi definir a área do curso. O grupo gestor optou por um dos cursos já oferecidos pela instituição. Penso ser importante lembrar que o grupo gestores era composto praticamente por engenheiros. Talvez eu fosse o único com formação na área da educação.

Dentre os oferecidos, o curso Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado foi o escolhido. O principal critério foi o mercado de trabalho. Por ser o curso com maior possibilidade de emprego para os egressos, o curso de Refrigeração foi o eleito para a base de um curso PROEJA. Mas não foi levado em consideração o fato do curso ter uma boa empregabilidade, fora da cidade. Nossos egressos geralmente saem da cidade e fazem estágios nos grandes frigoríficos e empresas de instalações de refrigeração industrial em todo o território nacional. Portanto, poucas são as oportunidades na cidade e micro região.

Na condição de coordenador, fiquei encarregado de propor as bases para esse curso. O grupo de gestores não tinha referências e não conhecia as especificidades da Educação para

Jovens e Adultos e o tempo era curto diante do desafio. Embora com larga experiência na formação técnica de estudantes adultos, nos cursos pós médio, a realidade dos sujeitos da EJA era completamente estranha, embora isso não fosse muito claro na época.

Não havendo outra solução, me debrucei sobre a tarefa. Na nossa instituição, ninguém tinha conhecimento mínimo necessário para esse desafio. A equipe da Divisão de Ensino do curso de Refrigeração definiu alguns requisitos desejáveis para pensar as bases do curso, citadas a seguir:

- a) desenvolver um curso profissional com qualidade;
- b) desenvolver um curso que não carregasse o estigma de ser menos, para sujeitos menos capazes;
- c) desenvolver um curso que não permitisse discriminação perante o mercado de trabalho;
- d) desenvolver um curso capaz de ser realizado com as condições disponíveis na época, laboratórios e corpo docente.

Com base nos requisitos determinados, passamos a avaliar os desdobramentos da implantação desta nova modalidade, incluindo: disponibilidade de sala de aula, laboratórios e professores. Era consenso, no grupo que discutia o PROEJA, da área profissional, que era alta a probabilidade de ser um curso com elevada reprovação e evasão. O desdobramento disso seriam turmas muito pequenas ou até inexistentes, principalmente nos módulos finais do curso. Isso, com base na experiência que tínhamos com os estudantes do ensino pós-médio. Curso com elevada taxa de evasão, fato frequente na realidade da instituição.

Com base nas projeções e possibilidades, um formato de curso foi proposto. Era o mais adequado às propostas da escola, diante das suas limitações, inclusive da compreensão do que representava um curso em EJA.

O curso foi estruturado em oito módulos semestrais. Os cinco primeiros módulos seriam destinados à formação geral, fornecendo as bases científicas e tecnológicas para o estudante. A partir do quinto módulo, portanto no sexto módulo, o estudante do PROEJA ingressaria na turma do curso subsequente, que estaria no seu segundo módulo, restando ainda três módulos para o final do curso. Assim, os estudantes do curso subsequente e os estudantes do PROEJA estariam na mesma sala de aula, recebendo a mesma formação durante três módulos.

O grupo entendia que o estudante do PROEJA, após os cinco módulos de estudo, chegaria para a formação profissional em condições de igualdade ou até mais bem preparado

do que os estudantes do curso subsequente. Afinal, eles receberiam a formação dentro da própria escola, num curso pensado para eles.

Esse formato pareceu muito interessante, tanto para os professores como para os próprios estudantes do PROEJA. Penso ser importante ressaltar que, na época, a escola não tinha setor pedagógico. Foi contratada uma profissional para acompanhar o planejamento.

Assim, de maneira completamente desintegrada, mas articulada, um grupo de professores da área geral desenvolveu as disciplinas e currículos dos primeiros quatro módulos. O quinto módulo foi planejado em conjunto para permitir a entrada na formação profissional e os últimos módulos não receberam nenhuma alteração, se comparados com o subsequente. O grupo, eu em particular, realmente acreditava que esse formato poderia funcionar.

A minha participação na elaboração da proposta foi interrompida com a saída da coordenação do curso de Refrigeração, mas o formato pensado se manteve e o curso PROEJA foi implantado com essas características. Embora eu tenha, de alguma forma, perdido o contato com o PROEJA, ficou sempre a vontade de acompanhar e conhecer o resultado do que foi idealizado.

O curso foi aprovado em 13 de outubro de 2006, pelo conselho de ensino, pesquisa e extensão da FURG, como consta na Deliberação nº 29/2006 desse conselho. Nesta mesma deliberação estão todos os detalhamentos do curso. A seguir no Quadro 1, apresento a distribuição de cargas horárias, por série e por modalidade da educação do curso.

Disciplina/Módulo	1º Sem	2º Sem	3º Sem	4º Sem	5º Sem	6º Sem	7º Sem	8º Sem	Total
Ensino Médio	240	240	270	240	210	0	0	0	1200
Educação Profissional Básica	30	30	0	30	60	0	0	0	150
Educação Profissional	0	0	0	0	0	300	300	300	900
Atividades diferenciadas	30	30	30	30	30	0	0	0	150
Totais	1º Sem	2º Sem	3º Sem	4º Sem	5º Sem	6º Sem	7º Sem	8º Sem	
Ensino Médio c/ qualif. p/ trabalho	300	300	300	300	300	0	0	0	1500
Educação Profissional	0	0	0	0	0	300	300	300	900
Total Geral									2400

Quadro 1: Cargas horárias do curso Técnico em Refrigeração na modalidade PROEJA

Fonte: Deliberação nº 29/2006 – FURG

A primeira turma ingressou no primeiro semestre de 2007, com proposta de ingressos semestrais. O corpo de professores da área de formação geral reunia-se regularmente para

tratar as questões do curso, mas conforme o tempo foi passando essas reuniões ficaram mais espaçadas e com a chegada de professores novos, essas reuniões foram deixando de acontecer. Os professores da formação profissional não participavam das reuniões iniciais. A seguir vou abordar acerca do sistema de ingresso no curso.

A matriz curricular do curso está apresentada no Quadro 2 a seguir.

	Matéria/Módulo^(I)	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total
Ensino Médio	Língua Portuguesa	30	30	30	30	30	-	-	-	150
	Literatura	30	30	30	30	-	-	-	-	120
	Língua Estrangeira ^(II)	30	30	-	-	-	-	-	-	60
	Geografia	-	-	30	30	30	-	-	-	90
	História	30	30	30	-	-	-	-	-	90
	Sociologia	-	-	30	-	-	-	-	-	30
	Filosofia	-	-	-	30	-	-	-	-	30
	Biologia	-	30	30	30	30	-	-	-	120
	Matemática	60	30	30	30	30	-	-	-	180
	Química	30	30	30	30	-	-	-	-	120
	Física	30	30	30	30	60	-	-	-	180
	Educação Artística	-	-	-	-	30	-	-	-	30
Ensino Médio Profissional básico	Saúde e Segurança no Trabalho	-	-	-	-	30	-	-	-	30
	Gestão	-	-	-	30	-	-	-	-	30
	Microinformática	30	30	-	-	-	-	-	-	60
	Introdução à Refrigeração	-	-	-	-	30	-	-	-	30
	Outras Atividades	30	30	30	30	30	-	-	-	150
Educação Profissional	Módulo Refrigeração Comercial	-	-	-	-	-	300	-	-	300
	Módulo Ar Condicionado	-	-	-	-	-	-	300	-	300
	Módulo Refrigeração Industrial	-	-	-	-	-	-	-	300	300
Carga Horária Total		300	300	300	300	300	300	300	300	2400

(I) As disciplinas que compõem cada matéria (por exemplo: Geografia = Geografia I, II e III) são ministradas sequencialmente, na ordem em que aparecem anotadas as respectivas cargas horárias.

Quadro 2: Matriz curricular do curso PROEJA em Refrigeração do IFRS-RG
Fonte: Deliberação nº 29/2006, FURG

5.7.1 O sistema de ingresso no proeja

Seguindo a linha que se conhecia para a realidade das escolas técnicas da RFEPT, a prova de seleção foi a alternativa encontrada para o ingresso desses estudantes. Não se imaginava outra forma de ingresso a não ser a tradicional avaliação por meio de uma prova. Para o primeiro ingresso, foram disponibilizadas 32 vagas. O número de inscritos foi de apenas 28 candidatos. Por essa razão, não foi realizada a prova e todos os inscritos foram chamados para a matrícula. Assim acontecia todos os semestres.

A cada semestre era planejado o Teste de Classificação e sempre o mesmo cenário. Poucos inscritos. Para otimizar o processo, foi pensado a seguinte estratégia: ao invés de fazer dois testes, um em cada semestre, foi feito um teste no final de 2008. Este teste classificaria os 30 primeiros para o ingresso no 1º semestre de 2009 e os outros 30 aprovados ingressariam no segundo semestre de 2009. Não houve 60 inscritos, foram pouco mais de 30. Portanto, todos ingressaram no 1º semestre de 2009 e no segundo semestre não houve ingresso, por falta de candidatos.

No final do ano de 2009, foi repetido o processo anterior para o ingresso nos dois semestres de 2010. Novamente um número muito pequeno de candidatos e novamente a prova não foi realizada.

No ano de 2010, eu participei, como ouvinte, do 1º Encontro Estadual dos Alunos do PROEJA, ocorrido de 22 e 23 de maio, em Santa Maria, no RS. Lá, pude perceber quanto o curso de PROEJA da nossa instituição estava na contramão da política desse programa. Imediatamente, ao retornar, solicitei uma reunião com a coordenação pedagógica⁵⁶. Fiz uma breve explanação do encontro e demonstrei a minha surpresa com as muitas formas de conduzir as realidades e as dificuldades dos cursos na modalidade PROEJA.

A minha intenção emergencial era interromper o processo seletivo, via prova, que iniciaria em breve, e tentar implementar uma proposta de seleção por entrevistas. Além de promover a mudança no sistema de divulgação, passando a divulgar também nas comunidades mais carentes e populares. O tempo era curto, mas as mudanças foram efetivadas para o ingresso em agosto daquele ano. As alterações promoveram mudança no comportamento dos candidatos, e naquele semestre o número de interessados aumentou para aproximadamente 80 inscritos.

No mesmo ano, em 2010, de 27 a 29 de outubro, ocorreu o Fórum Estadual de Pesquisas e Experiências em PROEJA, também em Santa Maria. Para esse evento, consegui mobilizar uma representante da coordenação pedagógica e mais dois professores que estiveram presentes. Posso afirmar que só a partir desse momento a nossa instituição começou a compreender minimamente o tamanho do desafio de um curso PROEJA.

Ao retornarmos, outra grande alteração ocorreu no sistema de ingresso. O número de inscritos para o ano letivo de 2011 foi de aproximadamente 240. Também foi alterada a

⁵⁶ Nesse ano a instituição, já sendo integrante do IFRS na sua nova estrutura funcional oferecia o setor pedagógico.

proposta inicial. A partir desse ano, os estudantes do PROEJA, ao chegar no quinto módulo do curso, poderiam escolher qualquer curso técnico oferecido na instituição, e isso já trouxe muitos estudantes de volta para a instituição.

Nos anos seguintes, em processos sem provas, o número de interessados cresceu muito. Nesse sentido, respondendo a minha consulta, a coordenadora pedagógica do PROEJA, informou os números de pessoas que assistiram as palestras de esclarecimento sobre o curso, apresentados a seguir, na Tabela 10.

Tabela 10 - Número de pessoas, interessadas no PROEJA, e assistiram as palestras de esclarecimento sobre os cursos 2011/13.

Número de pessoas inscritas	Ano
224	2011
168	2012
184	2013

Fonte: coordenação pedagógica do PROEJA do IFRS-RG.

Nem todas essas pessoas fizeram a inscrição, mas demonstraram interesse. Por certo, esse fenômeno de aumento do interesse pelo PROEJA, depois que o sistema de ingresso aboliu a prova, não é uma coincidência. As bases do novo processo seletivo foram aprendidas com o intercâmbio de experiências feito com a coordenação do curso PROEJA do CTI-UFSM e podem ser consultadas no edital do processo seletivo de 2013⁵⁷.

O processo seletivo consta de uma pré-inscrição para assistir a palestra de esclarecimento, momento em que é feito o agendamento da segunda etapa, entrevista individual com preenchimento de ficha sócio econômica e avaliação de interesse. Uma tabela de pontos é utilizada para selecionar os candidatos em função de parâmetros como renda familiar, escolaridade, faixa etária e interesse do candidato, conforme Tabela 11.

Para o processo seletivo de 2013, as vagas foram preenchidas conforme as condições extraídas do Edital do Processo de Ingresso 2013 do IFRS Câmpus Rio Grande, a seguir:

As vagas oferecidas serão preenchidas por 80 candidatos que participarem do processo de inscrição e apresentarem a documentação exigida. Terão prioridade os candidatos:

- Com menor grau de escolaridade, desde que com Ensino Fundamental

⁵⁷ O edital encontra-se disponível em:

<http://www.processodeingresso.riogrande.ifrs.edu.br/2013/edital_proeja_2013.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2013.

completo;

- Com renda familiar (*per capita*), conforme Tabela;
- Com faixa etária, conforme Tabela;
- Com indicadores interesse, conforme Tabela.

As vagas serão preenchidas na ordem decrescente de pontuação, dando prioridade aos candidatos com menor escolaridade. Em caso de empate, a Comissão do Processo de Ingresso do PROEJA do IFRS-RG decidirá através da análise do formulário socioeconômico (INSTITUTO FEDERAL, 2013).

Tabela 11 - Tabela de pontuação para classificação dos candidatos

Pontos por categoria	Renda Familiar (<i>per capita</i>)				
	Cadastro para Benefício Social	Até 0,5 salário mínimo (R\$ 311,00)	Até 1 salário mínimo (R\$ 622,00)	Até 1,5 salário mínimo (R\$ 933,00)	Superior a 1,5 salário mínimo (R\$ 933,00)
	10	8	6	4	3
Pontos por categoria	Faixa etária do candidato				
	18 a 25 anos	26 a 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	Mais de 50 anos
	4	8	10	6	2
Pontos por item (somar)	Interesse				
	Envolvimento com mundo do trabalho	Disponibilidade de horário	Regularidade da trajetória escolar	Perspectiva em relação ao PROEJA	Clareza na exposição das idéias
	0 a 2	0 a 2	0 a 2	0 a 2	0 a 2
TOTAL DE PONTOS	Até 30				

Fonte: Edital de ingresso 2013, IFRS-RG

Foi possível compreender que o curso PROEJA do IFRS-RG, teve a sua origem como a maioria dos cursos da RFEPT, ou seja, foi concebido por força de decreto e seus profissionais não possuíam nem a formação nem as informações necessárias para propor um curso nessa modalidade, ainda mais com os preceitos que o PROEJA pretendia. Isso tudo aconteceu em virtude do distanciamento existente entre a tradição das escolas da RFEPT e a realidade da EJA. Por certo o PROEJA diminuiu esse distanciamento, em alguns casos fez até aproximações, mas isso teve um alto custo aos sujeitos envolvidos nessa modalidade.

Por essas razões foi proposto um curso adaptado a uma formação anterior. Por isso um curso técnico subsequente recebeu aditivos e assim se constituiu na proposta do curso PROEJA. Pela falta de compreensão do que era a EJA, foi criada uma proposta curricular inadequada, além disso, o sistema de ingresso também foi na contramão dos interesses dos sujeitos da EJA, mas tudo isso passava ao largo da compreensão da escola e dos sujeitos que pensavam essas escola. Nessa falta de compreensão entendia estar nos estudantes todos os problemas ligados ao PROEJA. Paradigma que essa pesquisa vem desconstruindo.

Com a possibilidade de aprendizagens oportunizadas pelos encontros regionais de escolas e cursos PROEJA, promovidos pelo governo federal, foi possível compreender minimamente os entraves que o curso oferecia, isso desde o seu ingresso, aspecto que primeiro foi compreendido. Com relação ao sistema de ingresso para o PROEJA, Noro (2011, p. 155) afirma que de acordo com o modelo de processo seletivo pode trazer alunos mais esclarecidos e mobilizados. Nesse sentido destaco a importância da formação continuada para além dos muros da escola. O PROEJA do Câmpus Rio Grande teve que sair do seu centro para encontrar a realidade que não tinha consciência e aprender com outras experiências.

Diante desses percepção, compreender melhor esse curso apresentou-se como urgente. Nesse sentido o curso Técnico em Refrigeração na modalidade PROEJA já foi apresentado e a partir de agora, no próximo capítulo será abordado a metodologia desenvolvida para a produção do material empírico, conjunto de informações e contextos que subsidia a análise qualitativa. Para produzir esse material, que está para além das entrevistas foi necessário explorar informações quantitativas referentes ao PROEJA do Câmpus Rio Grande. Portanto, informações adicionais do curso, esse conjunto de ações e informações serão apresentadas a seguir.

6 METODOLOGIA

Nesse capítulo pretendo apresentar os caminhos e procedimentos usados para identificar os sujeitos da pesquisa e produzir uma série de informações que compõe o chamado material empírico. Esse conjunto de procedimentos é conhecido como metodologia. Para que o leitor não entenda a metodologia como epistemologia, intencionalmente trouxe para esse momento do texto essa consideração. A partir daqui a pesquisa assume a sua dimensão física, mais concreta, com informações produzidas por levantamentos, documentos, entrevistas entre outros. Todo esse procedimento está articulado e vinculado as concepções filosóficas, ou seja, as concepções epistemológicas já tratadas anteriormente.

Apenas para lembrar, essa pesquisa se insere em uma perspectiva qualitativa, com cunho hermenêutico-fenomenológica, que busca compreender o modo de ser humano no mundo. No contexto da pesquisa, o modo de ser do estudante no PROEJA em suas diversas relações e contextos, mediados por suas compreensões narradas. Por isso a narrativa é assumida como ferramenta de produção de sentidos. Pela narrativa será produzido parte do material analisado, e para essa análise será adotada a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD).

6.1 A NARRATIVA COMO PRODUTORA DAS INFORMAÇÕES

O caminho metodológico para a produção do material empírico tem como ponto de partida a escolha dos sujeitos pesquisados, cuja descrição será apresentada mais adiante. Depois de escolhidos os sujeitos, ocorre a entrevista, depoimento, com objetivo de buscar a história vivenciada ou presenciada por cada entrevistado. A entrevista não se caracteriza pela escuta de uma história de vida, mas pela escuta de uma narrativa de um fenômeno vivido e o depoimento se caracteriza pela descrição de fenômenos observados e atribuídos a outros. Assim,

[...] o termo depoimento que segundo 'Queiroz (1991), empreende vasto estudo acerca de técnicas de pesquisa. Para ela, nas Ciências Sociais este termo não possui a mesma conotação que tem na sua área de origem, a jurídica. Enquanto que nesta, o depoimento significa o conhecimento a respeito do fato sob julgamento, nas Ciências Sociais este termo significa o relato de algo que o informante efetivamente presenciou, experimentou, ou de alguma forma conheceu, podendo assim certificar' (p. 7). [...]

A mesma autora estabelece algumas diferenças entre o depoimento e a história de vida. As diferenças residem nas distintas formas de agir do pesquisador, em uma e outra técnica. Diferentemente da forma como atua nas histórias de vida, no

depoimento o pesquisador dirige a entrevista em direção ao assunto que lhe interessa, além do depoimento poder ser finalizado em apenas um encontro (DUTRA, 2002, p. 377).

Nesse sentido, a entrevista tem início com a narrativa de cada sujeito, da sua história pela passagem no curso PROEJA. Assim, de acordo com Souza (2006, p. 28), nessa perspectiva, “as narrativas são gravadas através de entrevistas, de forma que a interação pesquisador-pesquisado faz-se presente, possibilitando sua transcrição e, por fim, a construção de documentos que serão trabalhados”. Por isso as entrevistas foram gravadas e depois transcritas. O resultado, depois de submetido à avaliação e aprovação pelo entrevistado, foi então estudado.

Para que a entrevista não se caracterize por questões previamente definidas, deve seguir no rumo de uma conversa iniciada com a história do fenômeno vivenciado pelo sujeito entrevistado. Somente, então, ocorrerão perguntas ou comentários permitindo ao sujeito relatar os significados atribuídos ao fenômeno vivenciado. Embora a entrevista se desenvolva como uma conversa casual, ela não perde a sua potencialidade para a produção de informações importantes. Ao contrário, pois segundo Clandinin e Connelly (2011) a produção de significados na pesquisa pode vir tanto de dados formais, como também (e talvez preferencialmente) daqueles advindos de conversas informais, histórias e relatos utilizados pelos participantes para relatarem suas experiências de vida.

Mas, para uma conversa se desenvolver de maneira casual, sem a necessidade de questões previamente elaboradas, o pesquisador ou entrevistador deve ter profundo conhecimento do fenômeno pesquisado. Caso contrário a conversa pode tomar um rumo que afaste o fenômeno de interesse da pauta que se desenvolve. Cabe ao entrevistador trazer a conversa para o tema estudado sempre que a conversa se desvie.

Um aspecto importante para a compreensão do fenômeno estudado é a contextualização, inclusive nos aspectos da própria vivência de pesquisador no desenvolvimento da pesquisa. A construção de um diário de campo que acompanhe o pesquisador durante toda a pesquisa, e principalmente na etapa de produção das informações à serem estudadas pode ser uma ferramenta muito útil nessa compreensão. Por isso, adotei um Diário de Campo, cujas anotações subsidiarão as informações transcritas.

A subjetividade presente no momento das entrevistas é também uma importante fonte de informações e, como tal, deve estar registrada e de alguma forma gravada no próprio diário de campo do pesquisador. Assim, como a experiência de estar no campo, na composição dos textos de campo o pesquisador escreve e essa escrita é uma mistura do eu e

do outro, do participante e do pesquisador, são notas do contexto, do lugar dos sentimentos, por isso a importância do registro de campo. “Esses registros são feitos descritivamente para gravar eventos, acontecimentos, atitudes e sentimentos e, de certa forma, congelam momentos específicos do espaço da pesquisa narrativa” (CLAUDININ e CONNELLY 2011, p. 122).

A partir do material produzido nas entrevistas e depoimentos foi possível compreender o significado que cada sujeito atribuiu ao fenômeno que vivenciou. É importante ressaltar que o pesquisador, com esse material, atribui outros significados, os seus significados, que representam a experiência vivida na pesquisa. Nesse sentido afirma Galvão,

[...] não podemos esquecer que não temos acesso direto à experiência dos outros, lidamos apenas com representações dessa mesma experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações que são feitas (2005, p. 330).

[...] no processo da narrativa, incluem-se cinco níveis de representação [...] da experiência vivida: dar sentido, contar, transcrever, analisar e ler. E poder-se-ia, ainda, acrescentar interpretar, uma vez que quem lê, necessariamente, dá um novo sentido ao texto, de acordo com as suas vivências e referências (2005, p. 332).

Assim, a pesquisa busca justamente o desenvolvimento desses seis níveis de representação do fenômeno de cursar o PROEJA. O sentido e o contar são desenvolvidos pelos sujeitos pesquisados, a transcrição a análise interpretativa e a leitura são desenvolvidos pelo pesquisador. Como resultado, tem-se uma interpretação ou uma compreensão que dá um novo sentido ao fenômeno estudado, o próprio sentido do pesquisador na sua nova compreensão.

6.2 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA COMO METODOLOGIA DE ANÁLISE QUALITATIVA

A Análise Textual Discursiva (ATD) foi adotada como metodologia qualitativa de análise do *corpus*, num processo indutivo das categorias emergentes, com foco nas questões de pesquisa, não tendo a intenção de confirmar ou refutar hipóteses predefinidas.

A ATD é uma metodologia⁵⁸ que possibilita a compreensão de textos. Reconheço nessa metodologia a sua potencialidade de fazer emergir novas compreensões para além das

⁵⁸ Para subsidiar a apresentação dessa metodologia, vou trazer para a interlocução os autores Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazze, autores da obra, Análise Textual Discursiva, nessa obra eles apresentam e discutem a ATD (MORAES e GALIAZZI, 2007).

que estão explícitas nos textos analisados. Portanto, a ATD foi utilizada como procedimento de análise e de compreensão dos significados que os estudantes evadidos do curso PROEJA, atribuíram a esse curso.

A ATD se desenvolve em torno de quatro focos, como o objetivo de análise. No Quadro 3, a seguir, apresento a relação entre o foco e o procedimento.

Foco da metodologia	Procedimento de análise
Unitarisazão	desconstrução do texto contido no conjunto de textos “corpus de análise”, é a divisão do texto em unidades de significado.
Categorização	o estabelecimento de relações entre as unidades de significado, ou seja, o agrupamento de unidades que se relacionam e assim produzem categorias de significado.
Captação do novo emergente	a construção de um metatexto que contém as novas compreensões articulada com críticas e validações do que emerge nos processos anteriores.
Concretização da emergência do novo	a comunicação e a validação das compreensões que emergiram, isso permeado pela interlocução com teóricos e com as próprias compreensões do pesquisador, isso num processo recursivo e de intensa impregnação com o material em análise.

Quadro 3: Caracterização da metodologia da ATD.

Fonte: MORAES e GALIAZZI, 2007. Construído pelo pesquisador

Os pressupostos da hermenêutica já foram discutidos anteriormente, principalmente os relacionados à linguagem e à interpretação; portanto, não cabe a sua repetição. No entanto, considero importante reforçar que esses pressupostos são inteiramente aplicados na ATD. Em síntese, a ATD tem seus fundamentos na hermenêutica. Feita essa observação, posso dar sequência na apresentação sintética do procedimento de análise do material empírico.

As unidades de significado podem ter amplitude variada, podendo ser palavras, frases ou parágrafos, tudo conforme o foco que desperta o interesse do pesquisador. O foco estará voltado aos objetivos gerais e específicos da pesquisa.

É fundamental saber a origem de cada unidade de significado, isso porque o processo é recursivo. Assim, cada unidade deve ser devidamente identificada, normalmente com números que identificam o texto de origem e também um número que permita localizar essa unidade no texto. Esse procedimento, além organizar o material empírico, ainda preserva a autoria do que foi anunciado.

Depois de identificar cada unidade de significado, é possível reescrever, ou melhor, completar as unidades com elementos textuais que preservem o sentido da unidade. Algumas unidades de sentido, por não estarem escritas explicitamente mas estarem implícitas, podem,

por interpretação do pesquisador, ser criadas, preservando o sentido do que não foi escrito. Afinal, durante a fragmentação do texto, o que está implícito pode ser perdido.

O passo seguinte é a categorização, que consiste na criação de categorias que aproximam as unidades de significados semelhantes. Nesse processo podem ser construídas categorias em diversos níveis: *as iniciais*; as *intermediárias* e as *finais*. Nessa sequência, as primeiras são menos abrangentes e em maior número: já as últimas; são mais abrangentes e em menor número.

As categorias podem ser construídas a partir de teorias anteriores, logo partem da teoria para o metatexto, e assim são chamadas categorias definidas *a priori*”, sendo desenvolvidas num processo dedutivo.

De outra forma, as categorias podem ser construídas, inicialmente, sempre com foco na questão de pesquisa e depois vão sendo agrupadas por semelhança. O olhar atento para a questão de pesquisa visa evitar produzir unidades que não serão utilizadas por estarem à margem dos interesses da pesquisa. Esse movimento parte do particular para o geral, num processo indutivo, e as teorias vão emergir durante o processo de análise. Por isso, são chamadas *categorias emergentes*.

Os dois métodos podem ser combinados num processo chamado misto. Nesse caso, a dedução dá o início na análise e no seu processo a indução termina a análise. Ainda podem ser criadas categoria baseadas na intuição, mas esse processo, embora mais criativo, exige muito mais impregnação com o fenômeno, além de trazer mais insegurança no seu processo de análise.

É desejável que as categorias tenham validade e homogeneidade. A validade está relacionada à nova informação produzida pela categoria. Já a homogeneidade, está relacionada à mesma conceituação, mesmo foco, mesma base de pressupostos.

A ATD está na corrente de todas as metodologias textuais, mas se encontra entre a análise de conteúdo e a análise discursiva, na divulgação do que foi efetivamente compreendido, num texto repleto dos pressupostos do pesquisador, que precisa assumir a sua condição de autor. Afinal, a sua consciência histórica e sua visão de mundo compõem a sua capacidade de percepção das categoriais emergentes numa compreensão eminentemente hermenêutica.

A ATD, numa pesquisa tem o seguinte fundamento,

[..] enfatiza-se o necessário envolvimento intenso e rigoroso do pesquisador no processo de análise e de construção. Precisa assumir-se intérprete e autor, processo em que os resultados expressos representam modos de intervenção nos discursos sociais investigados. Pesquisas qualitativas têm se utilizado cada vez mais de

análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 10-1).

Em geral na pesquisa qualitativa a produção de material empírico é abundante e muitas vezes pode ser excessiva. Identificar os sujeitos e os procedimentos para desenvolver a pesquisa são estratégias decisivas na produção da investigação. Mas reconhecer o momento de parar ou continuar a produção de material empírico é igualmente decisivo na qualidade da produção final da investigação. Principalmente quando se busca o novo num processo de emergência. Como delimitar o *corpus* de análise? Quando parar a produção desse *corpus*?

Na perspectiva da ATD, o *corpus* fica delimitado pelo critério da saturação. Assim, a análise pode e deve ser desenvolvida de maneira concomitante à produção das informações (entrevistas narrativas). Quando as novas informações não produzirem nada novo, ocorreu a saturação e a produção de novas informações não precisa acontecer.

6.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os efetivamente evadidos do curso técnico na modalidade PROEJA. Entrevistei 8 estudantes, desses grupo, 4 ingressaram na turma do primeiro semestre de 2007; 1 ingressou na turma do primeiro semestre de 2008; dois ingressaram na turma do primeiro semestre de 2009 e um ingressou na turma do primeiro semestre de 2011. Para uma pesquisa qualitativa inserida na epistemologia fenomenológico-hermenêutica, o importante é a “qualidade” dos sujeitos envolvidos na pesquisa e não exatamente o número de sujeitos pesquisados. Adoto por qualidade, a capacidade de comunicação e o grau de envolvimento do sujeito com o fenômeno pesquisado. Nesse sentido, afirma Moraes (2006 p. 12), “[...] não importam amostras aleatórias, mas grupos de sujeitos com vivências intensas nos fenômenos, sujeitos que também têm condições de manifestarem suas experiências vivenciais com competência”. Esses sujeitos foram criteriosamente selecionados para compor a pesquisa, conforme será explicitado mais adiante.

Não podendo me distanciar dos referenciais teóricos que me orientam nessa pesquisa, devo, por rigor teórico, anunciar que eu também me constituo sujeito dessa pesquisa, afinal sou o autor do texto que constitui este relatório final. Por isso ele está

impregnado das minhas subjetividades e teorias, isso, em determinados momentos aparece em condição de maior ou menor estado de consciência.

A seguir transcorro pela forma e contextos que conduziram a produção do material empírico.

6.4 PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO PARA A ANÁLISE

A pesquisa teve como principal *corpus* de estudo e análise as informações produzidos por meio das entrevistas realizadas com os sujeitos que saíram antes da conclusão do curso. As entrevistas foram gravadas e transcritas. O diário de campo constitui um importante dispositivo de produção e registro de informações e percepções que emergiram durante o processo de entrevistas com os sujeitos da pesquisa, mas outras informações se fizeram necessárias e foram buscadas e construídas.

Assim, quando pensei em entrevistar os estudantes que haviam interrompido o seu curso PROEJA, a primeira questão que emergiu foi: como identificar esses estudantes e quais os critérios para a definição dos possíveis entrevistados? Uma visita à secretaria do Câmpus pareceu ser a primeira providencia, e assim foi feito. Na secretaria da escola não havia praticamente nenhuma informação sobre os estudantes que haviam interrompido o seu percurso. No máximo, uma listagem com os matriculados, e nada além.

A questão da evasão, embora conhecida, por alguma razão não foi suficiente para mobilizar a escola para o desenvolvimento de procedimentos de identificação ou quantificação desse contingente.

Nesse contexto, como fonte de informações, restavam o sistema interno informatizado, sistema FURG, e o Sistema de Informação Acadêmico, SIA, e os arquivos da secretaria. Assim, o primeiro procedimento foi obter acesso ao sistema de informações da instituição e depois conhecer a vida acadêmica desses estudantes. A partir daí, identificar os evadidos. Por ser professor na instituição, o acesso às informações da secretaria foi facilitado e, ao explicar os objetivos da pesquisa, recebi uma senha para acessar o banco de dados do sistema de informação.

Como a escola vivia um momento de transição, desvinculando-se da FURG e integrando o IFRS, havia dois sistemas de informação: o sistema FURG, com as informações acadêmicas dos estudantes do antigo CTI, e o sistema da atual instituição, Câmpus Rio Grande do IFRS (SIA). Recebi autorização para acessar os dois sistemas.

Com o acesso às informações dos bancos de dados, logo surgiu o interesse em desenvolver uma pesquisa exploratória capaz de mostrar muito mais do que uma lista com os estudantes evadidos. O sistema não gerava uma lista com estes estudantes. Então desenvolvi um levantamento completo e rigoroso da vida acadêmica de cada um dos estudantes do PROEJA. Isso somente com base nos sistemas de informação, ou seja, um levantamento dos registros acadêmicos. Não sabendo exatamente quais as informações seriam necessárias, e diante de uma grande disponibilidade de informações, desenvolvi uma pesquisa exploratória para além dessa investigação. Assim, com esse material, outras pesquisas podem ser desenvolvidas nessa perspectiva de compreender melhor tanto o curso PROEJA como os seus estudantes.

Assim, construí um levantamento completo de todos 278 estudantes que cursaram o PROEJA no IFRS-RG, desde o seu início em 2007 até 2011. Durante a elaboração desse material, fui conhecendo melhor a realidade dos estudantes do PROEJA e pude construir os critérios para identificar os possíveis sujeitos para as entrevistas, conforme metodologia descrita a seguir, momento que apresento o material produzido.

6.5 METODOLOGIA PARA CONHECER A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE CADA ESTUDANTE

A intenção era conhecer os estudantes do PROEJA, por ano de ingresso. Como o curso começou no ano de 2007, ou seja, foi o ano do primeiro ingresso nessa modalidade de ensino, este levantamento parte do primeiro semestre de 2007 e vai até o ano de 2011. Esse recorte ficou definido por entender ser improdutivo contemplar os estudantes que entraram na escola justamente no período final da pesquisa, momento da análise das informações produzidas.

O primeiro procedimento foi gerar listas com todos os estudantes, não só os evadidos, e seus respectivos “boletins”⁵⁹. Foi construída uma planilha onde foi ordenada a sequência dos dados de cada estudante do PROEJA. Os boletins foram gerados e montados na sequência do semestre cursado, e assim foi possível conhecer:

⁵⁹ Os boletins são documentos gerados pelo sistema de informação da escola e contém os dados do estudante e as disciplinas matriculadas no semestre letivo, além das frequências, notas e condição de aprovação ou reprovação.

- a) o histórico de disciplinas matriculadas;
- b) as disciplinas efetivamente cursadas;
- c) na sequência das disciplinas cursadas;
- d) a frequência em cada disciplina;
- e) as notas em cada disciplina cursada;
- f) a condição de aprovação ou reprovação em cada disciplina;
- g) os intervalos entre cada matrícula.

Consequentemente, a trajetória acadêmica de cada estudante no curso PROEJA foi resgatada e registrada, isso com base no conjunto de informações pesquisadas. Assim, com os dados dos 278 estudantes pesquisados do primeiro semestre de 2007 até o primeiro semestre de 2011, foram construídas oito planilhas. Cada planilha representa uma turma caracterizada pelo ingresso. Nelas estão o percurso de cada estudante.

Pela análise das informações geradas na pesquisa exploratória, foi possível conhecer, efetivamente, a realidade da trajetória dos estudantes do PROEJA e assim foi desenvolvida a Tabela 12, construída com base nas informações geradas no sistema acadêmico da escola. A tabela apresenta as informações por semestre. Para cada ingresso está apresentado, na horizontal, o número de matriculados por semestre e a evasão da turma. Na última linha está apresentada a evasão geral no PROEJA do IFRS-RG.

Tabela 12 - Dados gerais de ingresso, matrículas e evasão no PROEJA do IFRS-RG.

Ingresso	Matriculados por Semestre Letivo										Evasão turma
	I 2007	II 2007	I 2008	II 2008	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010	I 2011	II 2011	
I - 2007	27	19	18	15	15	3	8	3	4	2	92,6%
II - 2007		22	17	15	15	10	13	9	11	9	59,1%
I - 2008			15	14	11	3	7	3	4	3	80,0%
II - 2008				29	21	13	17	12	12	9	69,0%
I - 2009					37	23	21	11	12	9	75,7%
II - 2009*						-	-	-	-	-	-
I - 2010							40	24	20	13	66,7%
II - 2010								29	22	14	51,7%
I - 2011									42	23	45,2%
II - 2011										38	
Total Estudantes	27	49	64	93	130	130	169	199	241	279	
Total Evadidos	0	8	14	20	31	78	64	108	114	159	
Total Matriculados	27	41	50	73	99	52	105	91	127	120	
Evasão Geral %	0,0	16,3	21,9	21,5	23,8	60,0	37,9	54,3	47,3	57,0	

Fonte: construído pelo pesquisador com base no Sistema de Informação Acadêmica

*Não houve ingresso.

Observando a Tabela 12 é possível perceber que no segundo semestre do ano de 2009, não houve ingresso de novos estudantes. Isso aconteceu porque o número de inscritos para o processo seletivo foi muito baixo, trinta e sete, apenas sete a mais do que o número de vagas para o ingresso no primeiro semestre, conforme já explicado. Assim, não ficou nenhum estudante para o ingresso na turma do segundo semestre.

Penso ser importante fazer algumas sínteses das informações do quadro anterior:

- a) até o final do levantamento, segundo semestre do ano de 2011, o número de estudantes “evadidos” era maior do que o número de estudantes matriculados, 159 estudantes desistiram do curso e apenas 120 continuavam matriculados;
- b) do total de 279 estudantes que ingressaram no PROEJA, desde o ano de 2007 até o ano de 2011, a evasão geral é de aproximadamente 57%;
- c) Inicialmente, o universo de sujeitos potenciais para as entrevistas estava na ordem de 159 estudantes.

Pelo apresentado, fica evidente, que o contingente de 159 estudantes é muito grande para compor os sujeitos da pesquisa. Não sendo possível entrevistar esse universo, já que a escuta das suas histórias é a metodologia adotada, uma redução desse contingente se fez necessário. Aspecto que apresento na sequência.

6.6 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para identificar os sujeitos da pesquisa, foi necessário criar alguns critérios. Assim, a avaliação da trajetória acadêmica de cada estudante foi o procedimento adotado. Ao observar a trajetória acadêmica dos estudantes, descobri que um grande número deles efetuava a matrícula, mas não cursava efetivamente, tendo a frequência insuficiente ou inexistente no primeiro semestre do curso.

Para compreender melhor o percurso destes estudantes, desenvolvi uma “ferramenta” para avaliar a repetência e a “evolução”, por matrícula e por módulo do curso. Para cada turma, foi organizado o que chamo de “mapa de matrícula” conforme exemplificado no Quadro 4 a seguir. Neste quadro, é apresentado por semestre a condição de matrícula de cada estudante em cada módulo. Nesse exemplo, o ingresso foi no primeiro semestre de 2007; portanto, todos estavam matriculados no módulo I. A partir daí, é possível conhecer o percurso de cada estudante. Para preservar a identidade de cada um, o número de matrícula foi substituído por outro número que vai de 1 até o número final de estudantes da turma.

O sistema de cores tem a função de facilitar a visualização da repetência, e a cada módulo corresponde uma cor diferente.

studante	Semestre e módulo matriculado									
	I 2007	II 2007	I 2008	II 2008	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010	I 2011	II 2011
1	I	II	III							
2	I									
3	I									
4	I									
5	I	II								
6	I									
7	I	II	III	IV	V	V				
8	I	II	III	IV	V		VI			
9	I	II	II							
10	I	II	II	II						
11	I									
12	I									
13	I	II	II	II	II	II				
14	I	II	III	IV	V	V	VI	VI		
15	I	II	II	II	II	II				
16	I	II	II	II	II			III		
17	I									
18	I	II	II	II	II					
19	I	II	II							
20	I	II	II	II	II	III				III
21	I	II	III	IV	V	VI	VI	VII	VII	
22	I	II	III	IV	V	V	VI		VI	
23	I	II	II	III	III	IV	V		VI	Não evadido
24	I	II	II	II	II	III	III	III		.
25	I	II	III	IV	V		V	VI		
26	I									
27	I	II	III	IV	V	VI	VI	VII		Não evadido.

Quadro 4: Mapa de matrículas de cada estudante que ingressou no I semestre de 2007, por módulo do curso PROEJA.

Fonte: Construído pelo pesquisador.

Para facilitar a avaliação do perfil da turma e avaliar cada um dos estudantes, o quadro anterior foi reordenado através de uma ferramenta chamada filtro, disponível no

software utilizado. Nessa reordenação apresentada no Quadro 5⁶⁰, ficam agrupados os estudantes com perfis semelhantes. Isso facilita a visão geral e permite uma análise mais rápida.

Estudante	Semestre e módulo matriculado									
	I 2007	II 2007	I 2008	II 2008	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010	I 2011	II 2011
13	I	II	II	II	II	II				
15	I	II	II	II	II	II				
24	I	II	II	II	II	III	III	III		
20	I	II	II	II	II	III				III
16	I	II	II	II	II			III		
18	I	II	II	II	II					
10	I	II	II	II						
23	I	II	II	III	III	IV	V		VI	Não evadido
9	I	II	II							
19	I	II	II							
14	I	II	III	IV	V	V	VI	VI		
22	I	II	III	IV	V	V	VI		VI	
7	I	II	III	IV	V	V				
21	I	II	III	IV	V	VI	VI	VII	VII	
27	I	II	III	IV	V	VI	VI	VII		Não evadido
25	I	II	III	IV	V		V	VI		
8	I	II	III	IV	V		VI			
1	I	II	III							
5	I	II								
2	I									
3	I									
4	I									
6	I									
11	I									
12	I									
17	I									
26	I									

Quadro 5: Mapa de matrículas de cada estudante que ingressou no I semestre de 2007 por módulo do curso PROEJA, reagrupado por semelhança.

Fonte: Construído pelo pesquisador.

⁶⁰ Esse quadro foi gerado agrupando os estudantes pelo critério de matrícula por módulo. Por isso o número do estudante não está em ordem crescente.

Nesse quadro, é possível identificar o número de estudantes que cursou cada um dos 8 módulos do curso. Numa síntese, dos vinte e sete estudantes que ingressaram no primeiro semestre do ano de 2007, oito tiveram matrícula somente o primeiro módulo, sete cursaram até o segundo módulo, quatro cursaram até o terceiro módulo, nenhum parou no quarto módulo, apenas um cursou até o quinto módulo, cinco cursaram até o sexto módulo, um cursou até o sétimo módulo e apenas dois permaneciam matriculados.

Nesse quadro, também é possível fazer outra análise. Como por exemplo: os estudantes número *treze* e *quinze* cursaram o primeiro módulo, depois se matricularam cinco vezes no módulo dois e desistiram do curso. O estudante número *vinte e quatro* cursou o primeiro módulo, depois se matriculou quatro vezes no módulo dois e mais três vezes no módulo três, depois, desistiu do curso.

Deste modo, com os mapas de matrícula por ingresso é possível fazer uma análise individual do percurso de cada estudante do PROEJA e também avaliar o perfil da turma, se assim for de interesse. Por outro lado, não é possível conhecer o percurso do estudante durante o módulo.

Apenas para exemplificar as possibilidades de análise que a metodologia permite, é apresentado o Quadro 6, o mapa de matrículas dos estudantes que ingressaram no segundo semestre do ano de 2008 e foi construído com base na mesma metodologia do anterior.

Estudante	Semestre e módulo matriculado						
	II 2008	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010	I 2011	II 2011
9	I	I	I	I	I	I	
13	I	I	II	II	II	II	II
26	I	I	II	II	II	II	
27	I	I	II	II		II	
19	I	I	II	II			
24	I	I		I	II	III	
10	I	I					
16	I	I					
2	I	II	III	III	IV	IV	
11	I	II	III	III			
14	I	II	III	III			
12	I	II	III	IV	V	V	VI
5	I	II	III	IV	V	VI	VI
8	I	II	III	IV	V	VI	VI
29	I	II	III	IV	V	VI	VI
3	I	II	III	IV	V	VI	
15	I	II	III	IV	V	VI	
28	I	II	III	IV	V		

Estudante	Semestre e módulo matriculado (continuação)						
	II 2008	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010	I 2011	II 2011
18	I	II	III	IV			
17	I	II	III				
6	I						I
1	I						
4	I						
7	I						
20	I						
21	I						
22	I						
23	I						
25	I						

Quadro 6: Mapa de matrículas de cada estudante que ingressou no II semestre de 2008 por módulo do curso PROEJA, reagrupado.

Fonte: Construído pelo pesquisador.

No Quadro 6, aparece um caso interessante: o estudante número *nove* matriculou-se seis vezes no módulo um. Por ser um caso “incomum”, procurei conhecer mais o percurso desse aluno. Isso apenas para demonstrar a potencialidade da metodologia desenvolvida. Faço essa avaliação para demonstrar que essa fonte de informações poderá ser utilizada por outros pesquisadores para futuros estudos sobre esses estudantes, mas fogem ao escopo desta pesquisa curso.

Dessa maneira, fazendo uma análise da vida acadêmica desse estudante no PROEJA, verifiquei que ele foi aprovado em quase todas as disciplinas do módulo um já na primeira vez que o cursou. Ele foi reprovado apenas na disciplina *Física I* e repetiu uma vez esta disciplina. Depois, matriculou-se mais quatro vezes na disciplina sem cursar, até que desistiu. Conforme apresentado no Quadro 7 a seguir.

Estudante número nove que ingressou no II semestre 2008				
Semestre	Disciplinas matriculadas	Nota	Freq. %	Condição
II 2008	LITERATURA I - 42528	9	100	Aprovado
	LINGUA PORTUGUESA I - 42523	9	100	Aprovado
	LINGUA ESTRANGEIRA I - ESPANHOL - 42519	8	86	Aprovado
	MICROINFORMATICA I - 42537	8	83	Aprovado
	HISTORIA I - 42516	8,5	83	Aprovado
	ATIVIDADES EXTRACLASSE I - 42549	7,2	89	Aprovado
	QUIMICA I - 42539	6,5	81	Aprovado
	MATEMATICA I - 42532	6,6	91	Aprovado
	FISICA I - 42507	2,5	78	Reprovado
I 2009	FISICA I - 42507	3	53	Reprovado

II 2009	FISICA I - 42507	0.0	0	Reprovado
I 2010	FISICA I - 42507	0,0	0	Reprovado
II 2010	FÍSICA I - 60007	0.0	0	Reprovado
I 2011	FÍSICA I – 60007	0.0	0	Reprovado

Quadro 7: Percurso acadêmico do estudante número nove da turma do II semestre de 2008.

Fonte: Sistema de informação acadêmica da escola

Para dar continuidade à construção dos critérios para identificar os sujeitos da pesquisa, prossegui na análise do percurso acadêmico de cada estudante e assim busquei encontrar os possíveis sujeitos para as entrevistas. Todos os *mapas de matrícula* das turmas do PROEJA do IFRS-RG de 2007 a 2011 estão apresentados nos anexos B-H.

Uma análise de todos os *mapas* mostrou o momento da “evasão” de cada estudante. Esse levantamento é apresentado no Quadro 8, a seguir. Nele, está identificado para cada turma, a situação em que cada estudante interrompe o seu percurso acadêmico no curso PROEJA. É mostrado o número de estudantes que abandona o curso e em qual módulo isso aconteceu.

Uma análise cuidadosa das informações contidas no Quadro 8 mostra que:

- a) 199 estudantes ingressaram nas sete primeiras turmas e desses 140 evadiram. Isso corresponde a aproximadamente 70 %;
- b) os dois primeiros módulos são onde ocorre a maior evasão;
- c) dos 140 evadidos , 107 interromperam o seu curso nos dois primeiros módulos, o que corresponde a aproximadamente 77 % das evasões;
- d) nos três primeiros módulos ocorre aproximadamente 87 % da evasão, ou seja, 122 dos 140 evadidos.

Com base nisso, é possível inferir que os três primeiros módulos são fundamentais para aumentar o índice de sucesso e a permanência no curso. Portanto, a comunidade escolar deve dedicar especial atenção nesses módulos.

Número de estudantes que parou em cada módulo por semestre de ingresso										
Cursou até	Ingresso por semestre letivo								Somatório	
	I 2007	II 2007	I 2008	II 2008	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010		
Módulo I	8	5	2	8	12			22	12	69
Módulo II	7	3	7	3	11			4	3	38
Módulo III	3		3	4	4			1		15
Módulo IV		2		2	1					5
Módulo V	1	1		1						3
Módulo VI	5	1		2						8
Módulo VII	1	1								2
Total Evadidos	25	13	12	20	28			27	15	140
Cursando em 2012	2	9	3	9	9			13	14	59
Total da Turma	27	22	15	29	37			40	29	199

Quadro 8: Número de estudantes que parou o curso e em que módulo parou, por ingresso.
Fonte: construído pelo pesquisador.

Avaliando as informações contidas no Quadro 8, é possível perceber que o PROEJA do Câmpus Rio Grande tem uma evasão muito grande. Mas o dado que aponta para uma condição extrema e talvez não encontrada em nenhum outro curso PROEJA no Brasil é o número total de formados nessa modalidade desde o seu primeiro oferecimento no primeiro semestre de 2007. Em informação atualizada pela secretaria da escola, desde 2007 até o final de 2013, apenas três estudantes haviam concluído o curso PROEJA. Foram dois alunos formados na habilitação Técnico em Refrigeração e uma aluna formada em Técnico em Enfermagem, com ingresso no II semestre 2007, I semestre de 2009 e II semestre de 2008 respectivamente.

Se o curso é de quatro anos, isso quer dizer que os ingressantes até o ano de 2010 poderiam ter concluído o curso. Digo isso para avaliar o número de ingressantes e concluintes. Até o ano de 2010 ingressaram 199 estudantes e desses apenas três concluíram o curso. Por certo essa informação é preocupante.

6.6.1 Construção dos critérios para identificar os estudantes pesquisados

Percebendo a necessidade de se fazer um reconto no contingente de evadidos, o primeiro critério definido foi o de exclusão. Considerando os sujeitos que evadiram nos dois primeiros módulos como sujeitos com pouco tempo na escola e, portanto, no curso, esses não fizeram parte dos possíveis entrevistados.

Inicialmente, considerei ser interessante entrevistar os estudantes que haviam conseguido chegar ao quinto módulo do curso, isso por entender que estes chegaram perto da conclusão e mesmo assim desistiram.

Mas ao avaliar esse contingente percebi que dos 159 evadidos, apenas treze estavam nessa condição. Considerando a possível dificuldade de contato e uma real possibilidade de não conseguir entrevistar alguns, assumi a necessidade de ampliar o critério de escolha dos estudantes, tendo consciência que o número não é o mais importante, mas sim a qualidade do sujeito pesquisado.

Nesse contexto o critério passou a ser: todos os estudantes que conseguiram cursar, pelo menos, até o terceiro módulo. Pelo Quadro 8, é possível perceber que esse contingente se ampliou consideravelmente sem, no entanto, tornar-se um número grande. Assim, foram identificados 33 estudantes que conseguiram cursar o terceiro módulo, ou ir além, mas mesmo assim não concluíram o curso.

Esses trinta e três foram identificados e, a partir daí, foi feito um levantamento minucioso. Conversei com a secretária da escola e com o coordenador do curso PROEJA. Eles conhecem os estudantes e puderam informar quais desses ainda tinham interesse ou estavam esperando o retorno.

Além disso, pesquisei nas atas de matrícula para identificar quais estavam esperando abertura de vaga ou oferecimento de disciplinas para outro semestre. Finalmente, pelos critérios estabelecidos, ficaram definidos 25 estudantes.

A seguir, no Quadro 9 está apresentado a quantidade de estudantes selecionados por turma e o número do estudante correspondente ao mapa de matrícula, conforme descrito anteriormente. Com isso é possível, a qualquer momento, buscar todas as informações acadêmicas do estudante em análise. Em síntese, no quadro abaixo estão os estudantes escolhidos para serem os potenciais entrevistados.

Semestre de ingresso (turma)	Quantidade de estudantes selecionados	Nº dos estudantes
I semestre de 2007	7	1; 7; 8; 14; 21; 24; 25
II semestre de 2007	3	2; 10; 15
I semestre de 2008	3	2; 5; 7
II semestre de 2008	7	2; 11; 14; 17; 18; 24; 28
I semestre de 2009	5	12; 18; 19; 21; 24

Quadro 9: Estudantes selecionados para potencial entrevista.

Fonte: construído pelo pesquisador

Penso ser importante conhecer o percurso desses estudantes no curso, para isso apresento os mapas de matrículas desses estudantes, isso por semestre de ingresso, conforme os quadros que seguem. Quadro 10 - turma do I semestre de 2007; Quadro 11 - turma do II semestre de 2007; Quadro 12 - turma do I semestre de 2008; Quadro 13- turma do II semestre de 2008 e Quadro 14 - turma do I semestre de 2009. Essas informações serão importantes para conhecer o percurso de cada estudante e assim propiciar a contextualização adequada nas entrevistas e na análise das informações. Esse contexto é fundamental na perspectiva hermenêutica.

		Semestre letivo									
Nº estud.	I 2007	II 2007	I 2008	II 2008	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010	I 2011	II 2011	
1	I	II	III								
7	I	II	III	IV	V	V					
8	I	II	III	IV	V		VI				
14	I	II	III	IV	V	V	VI	VI			
21	I	II	III	IV	V	VI	VI	VII	VII		
24	I	II	II	II	II	III	III	III			
25	I	II	III	IV	V		V	VI			

Quadro 10: Mapa de matrícula dos estudantes selecionados e potenciais sujeitos da pesquisa, turma I de 2007

Fonte: Construído pelo pesquisador.

		Semestre letivo								
Nº estud.	II 2007	I 2008	II 2008	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010	I 2011	II 2011	
2	I	II	III	III	IV	IV				
10	I	II	II	II	II	II	III	IV		
15	I	II	III	IV		IV				

Quadro 11: Mapa de matrícula dos estudantes selecionados e potenciais sujeitos da pesquisa, turma II de 2007

Fonte: Construído pelo pesquisador.

		Semestre letivo							
Nº estud.	I 2008	II 2008	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010	I 2011	II 2011	
2	I	II	II	II	II	III			
5	I	II	II	III	III	III	III		
7	I	II	II	III	III				

Quadro 12: Mapa de matrícula dos estudantes selecionados e potenciais sujeitos da pesquisa, turma I de 2008

Fonte: Construído pelo pesquisador.

N° estud.	Semestre letivo						
	II 2008	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010	I 2011	II 2011
2	I	II	III	III	IV	IV	
11	I	II	III	III			
14	I	II	III	III			
17	I	II	III				
18	I	II	III	IV			
24	I	I		I	II	III	
28	I	II	III	IV	V		

Quadro 13: Mapa de matrícula dos estudantes selecionados e potenciais sujeitos da pesquisa, turma II de 2008

Fonte: Construído pelo pesquisador.

Aluno	Semestre Letivo				
	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010	I 2011
18	I	II	II	III	III
12	I	II	II	III	
24	I	II	II	III	
19	I	II	III	IV	IV
21	I	II	III		

Quadro 14: Mapa de matrícula dos estudantes selecionados e potenciais sujeitos da pesquisa, turma I de 2009

Fonte: Construído pelo pesquisador.

O passo seguinte foi buscar as informações para o contato com cada estudante. Já conhecendo o nome e o número de matrícula de cada um dos vinte e cinco selecionados, pesquisei nos arquivos da secretaria da escola a ficha de inscrição, no PROEJA.

Cada ficha foi fotografada, conforme Figura 4⁶¹ e associada ao nome do estudante através de um link em uma planilha eletrônica. Também foi associada, nessa planilha, a sequência com todos os boletins e o *mapa de matrículas* daquele estudante, conforme material já apresentado anteriormente. Assim, durante a análise das entrevistas, a qualquer momento eu poderia ter acesso à ficha de inscrição, ao mapa de matrículas e a todos os históricos escolares de cada estudante e assim tentar qualificar a análise pelo entrelaçamento desses com as palavras do estudantes, minhas compreensões e as informações produzidas nesse contexto.

⁶¹ Para proteger a identidade do estudante, foram colocadas tarjas sobre alguns dados.

As informações contidas nas fichas dos estudantes foram a referência para localizá-los. Acredito que outra etapa importante foi concluída, conhecer os dados pessoais dos alunos selecionados através das suas fichas, que foram pesquisadas, conforme a Figura 6 a seguir.

SEBRAE PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL PROF. BARRIO ALGUATI

FICHA DE DADOS PESSOAIS

MATRÍCULA NÚMERO: 9966

INGRESSO: 2009

Nome Completo (sem abreviaturas): [Redigido]

Data de Nascimento: [Redigido] Cidade: Rio Grande UF: RS Necessita de Passa-Exatidão? (Sim/Não): S

Documento Identidade: [Redigido] Orgão Expedidor: SSP Data de Expedição: 13/02/2009 CPF: [Redigido]

N.º Cartão de Nas.: [Redigido] N.º de Livro: [Redigido] N.º de Folha: [Redigido] Cidade: Rio Grande UF: RS

Nome do Cartão: Adriana Aguiar de Almeida Cor: Branco Preto Amarelo Indígena Não Declarado

Nome do Pai (sem abreviaturas): [Redigido]

Nome da Mãe (sem abreviaturas): [Redigido]

Endereço Completo (Rua, nº, etc.): [Redigido]

Bairro: cidade Nova Cidade: Rio Grande UF: RS

CEP: 96221-470 E-mail: [Redigido]

Telefone Residencial: [Redigido] Telefone Celular: [Redigido] Telefone Celular Pai ou Mãe: [Redigido]

Pessoa cadastrada em familiar: Telefone (resid. ou cel.): [Redigido]

Endereço Completo (Rua, nº, etc.): [Redigido]

Bairro: Centro Cidade: Rio Grande UF: RS

Escola Anterior: [Redigido] Ensino Fundamental Ensino Médio Ano de Conclusão: 2007

Cidade: Rio Grande UF: RS Escola Municipal Escola Estadual Escola Federal Escola Particular

Data: 16/02/2009 Assinatura: [Redigido]

Figura 4: Fotografia de uma ficha de inscrição de uma estudante do PROEJA.
Fonte: Pesquisador com base nos arquivos da secretaria do IFRS-RG.

6.7 O ENCONTRO COM OS ESTUDANTES PARA CONTAREM A SUA HISTÓRIA NO PROEJA

As entrevistas com os estudantes evadidos produziram a base do material que foi analisado. Assim, os vinte e cinco sujeitos que atenderam os critérios estabelecidos foram devidamente identificados e suas fichas de inscrição pesquisadas.

A seguir estão apresentados em destaque na Quadro 15 os estudantes efetivamente entrevistados. Nela estão apresentados os 25 selecionados para a pesquisa e estão em destaque

os 8 entrevistados. Desse grupo, uma estudante não está no grupo de sujeitos selecionados, isso porque esta estudante ingressou no ano de 2011⁶².

Semestre de ingresso (turma)	Quantidade de estudantes entrevistados	Nº dos estudantes Selecionados
I semestre de 2007	4	1; 7; 8; 14; 21; 24; 25
II semestre de 2007	0	2; 10; 15
I semestre de 2008	1	2; 5; 7
II semestre de 2008	0	2; 11; 14; 17; 18; 24; 28
I semestre de 2009	2	12; 18; 19; 21; 24
I semestre de 2011	1	1

Quadro 15: Estudantes selecionados para entrevista

Fonte: Construído pelo pesquisador

O período de contato com os estudantes e a realização das entrevistas ocorreu entre o final de novembro de 2012 e o início de janeiro de 2013 para as primeiras entrevistas e agosto de 2013 para as demais. O primeiro procedimento foi identificar os telefones e fazer o contato. Surgiram os primeiros problemas, já esperados. Os números dos telefones celulares que constavam na ficha de inscrição, na sua maioria, não eram mais das mesmas pessoas. Assim, foi vital o nome e o contato de uma pessoa conhecida e o telefone do pai ou mãe que constavam na ficha de inscrição. Quase todos os alunos foram encontrados por esse viés.

A seguir, apenas para contextualização, vou fazer uma síntese do contato com os estudantes selecionado para entrevista.

Num primeiro momento eu selecionei doze estudantes para o primeiro contato. Desses, cinco não houve contato por que os telefones descritos nas fichas não correspondiam aos contatos; dois estudantes marcaram e não compareceram; um pediu para ser remarcado o encontro; um retornou para o PROEJA no período do meu levantamento e três fizeram a entrevista. Em geral, quando conseguia o contato com os estudantes eles se mostravam receptivos ao encontro.

⁶² Esta estudante cursou até o terceiro módulo e por ser esposa de um dos entrevistados, também conversamos com ela e está passando a ser sujeito da pesquisa.

Num segundo momento, eu tentei contato com os outros estudantes selecionados. Desses, não consegui contato com três; um era falecido; um ficou de retornar para marcar o encontro e não retornou mais; quatro estudantes aceitaram prontamente e foram entrevistados. Dois não foram procurados porque o empírico produzido apresentava sinais de saturação.

Assim, no primeiro momento foram realizadas entrevistas com três estudantes selecionados, que depois de gravadas foram transcritas e feita uma pré análise. No segundo momento entrevistei cinco estudantes, as entrevistas foram gravadas e transcritas. A gravação foi feita via gravador do telefone celular. Fazer a transcrição escutando via computador facilita muito o processo, porque com fones de ouvido o som fica mais audível e pelo teclado do computador é possível parar, retornar e avançar na entrevista de maneira rápida e simples. Esse processo simplifica a exaustiva transcrição das entrevistas. Uma dificuldade foi converter o arquivo de voz do telefone para ser lido no computador. Para essa conversão utilizei um *software* conversor de mídia multifuncional.

Os estudantes entrevistados estudaram no PROEJA, num período de transição para IF. Por isso muitos ainda se referem a escola como Colégio Técnico Industrial (CTI). Por isso deve-se ter especial atenção para saber que CTI e IFRS-RG são a mesma instituição.

Tendo desenvolvido um conjunto de informações que compõe o material empírico, a saber: a) mapas de matrículas; b) histórico escolar dos estudantes; c) ficha de matrícula; d) história do estudante; e) diário de campo. O procedimento seguinte foi aplicar a metodologia da ATD as transcrições das histórias e desenvolver a análise qualitativa dessas informações, para assim fazer emergir as categorias que proporcionaram as compreensões a respeito do PROEJA do IFRS-RG.

6.8 CONHECENDO OS ESTUDANTES ENTREVISTADOS

Antes da efetiva análise qualitativa, penso ser fundamental conhecer minimamente a história de cada estudante. Isso vai proporcionar ao leitor o acompanhamento da análise de forma mais contextualizada. Para isso, a seguir estão as sínteses das histórias contadas por eles e significadas pela minha compreensão.

Foi realizada uma entrevista com cada estudante. O tempo de duração de cada entrevista foi variável, dependendo da disposição e grau de detalhamento contado por cada entrevistado. Em geral as entrevistas duram em torno de 35 minutos, alguns um pouco mais e outros um pouco menos. Três estudantes foram entrevistados em suas residências, os demais foram entrevistados na escola. Eles definiram o dia, a hora e o local para a sua entrevista.

Antes das entrevistas os estudantes foram esclarecidos sobre a pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, conforme padrão utilizado pelo PPGEQ, que encontra-se no anexo A.

Eu atribui nomes fictícios aos estudantes. Os nomes seguem um critério simples, o estudante com o número de matrícula mais baixo recebeu a primeira letra do alfabeto e assim sucessivamente. Para cada letra atribui um nome próprio bastante comum. Assim, os estudantes vão se chamar, Arthur, Bruno, Carlos, Eduardo, Felipe, Guilherme e Helena. Para melhor compreender o contexto de cada estudante, junto da fala de cada um, quando apresentado no texto, virá acompanhada de dois números, eles representam a idade do estudante quando ele entrou no PROEJA e a idade atual, isso porque todos eles estão afastados do curso já há algum tempo. Por exemplo, “fala do Arthur” (ARTHUR 43, 49), esse estudante entrou no PROEJA com 43 anos e hoje tem 49 anos. Para tornar o texto mais fluente, optei por indicar as idades apenas nas citações desses estudantes.

Estudante Arthur (43, 49).

Ele tentava as provas para certificação do EM e não conseguia aprovação. Era um dos mais velhos da turma e não queria ficar para trás. Estudava muito em casa usando a internet e depois ajudava os colegas em aula. No segundo módulo começou a aparecer dores de cabeça e no terceiro módulo o estresse foi diagnosticado, então parou o curso. Exercia dupla jornada, trabalho e estudo. Esteve fora da escola por quase dez anos antes do PROEJA. Foi o primeiro na sua turma a parar e acredita que isso influenciou outros a pararem também. Nunca percebeu discriminação pelo PROEJA. Entende que o PROEJA ajudou na sua aprovação do EM. Antes tinha tentado uma vez o supletivo sem ter concluído o curso. Diz não ter sentimento negativo com PROEJA, mas pensa que deveria ter continuado. Aponta como causa da sua evasão o estresse gerado pela sobreposição do estudo e trabalho. Possui vários cursos de formação profissional de nível básico no SENAI e trabalha na sua área de formação há muitos anos.

Estudante Bruno (18, 25)

Era um dos mais novos e fazia o PROEJA no período da noite, como todos, e o EM regular no período da manhã. Entende que os alunos e os professores do IF são diferentes de outras escolas. Não percebeu preconceito. Reconheceu a importância de estudar com pessoas mais velhas. Acredita que as provas e a forma de avaliação eram diferentes do que em outras modalidades do IF, mas acredita na qualidade do ensino do PROEJA. Concluiu o EM na outra escola e continuou mais um ano no PROEJA, parou e foi para a FURG, no curso de administração de Empresas. Considera o ensino do PROEJA melhor do que o do EM anterior.

Entende que só foi aprovado no concurso vestibular. depois do terceiro semestre do PROEJA, mesmo já tendo concluído o EM há um ano. Enquanto estava no PROEJA ingressou num curso profissional (rápido) – corretor de imóveis, esse curso, pelo estágio, o redirecionou para outra área profissional e o PROEJA perdeu significado. Por isso foi para a universidade. Acredita que o curso não era o ideal, pela Matemática, Física e pelo Estágio. Acredita que deveria ter um período de adaptação para os estudantes que estavam parados há algum tempo. Aponta como causa da sua evasão uma questão ocasional, segundo ele, sua vida mudou de direção.

Estudante Carlos (18, 24)

Queria fazer o cursinho preparatório para o técnico integrado no IFRS-RG, no cursinho indicaram o PROEJA, pela idade que tinha, quase 18 anos. Parou o EM quando soube que entraria no PROEJA. Acredita que os professores e os estudantes estavam tentando acertar e aprender sobre o PROEJA. Chegou até a parte profissional do curso. Era estudioso e sentiu dificuldade nas exatas. Reconhece que aprendeu a estudar em função do PROEJA. Acredita que no PROEJA deveria haver mais acompanhamento aos estudantes, principalmente fora da sala de aula. Acredita que a falta de base dos estudantes dificulta o avanço no curso. Entende que aprendeu mais do que conteúdo, aprendeu postura de vida, mas entende que os professores não estavam acostumados a lidar com estudantes que precisavam de ajuda, porque estão acostumados com estudantes de alto nível. Quando chegou na parte profissional percebeu que queria outra coisa e achou essa etapa muito difícil. Fez cursinho pré-vestibular e foi para a universidade quando foi entrevistado era estudante do IV semestre do curso superior de Licenciatura em Música numa universidade federal.

Estudante Davi (25, 31)

Os amigos já formados no curso técnico de refrigeração o incentivaram. Não foi aprovado no processo seletivo do curso pós médio, mas foi chamado para o PROEJA. Já tinha o EM concluído na modalidade EJA, então resolveu fazer todo o PROEJA para reforçar seu conhecimento. Entendia que seu ensino anterior tinha sido muito fraco. Chegou até os módulos de formação profissional, mas desistiu por causa de um relacionamento afetivo novo, que atrapalhou os estudos. Por intermédio de colegas do PROEJA mudou de emprego e de área de atuação, entrou na área de vendas. Entende que a dificuldade do PROEJA é decorrente do baixo nível do ensino que os estudantes tiveram antes do curso, mas entende que alguns professores estavam preparados para o PROEJA, mas outros não estavam.

Estudante Eduardo (23, 28)

Estava afastado da escola a quatro anos, já tinha interrompido o EM, momento em que foi até a metade do segundo ano, entrou para o exército e parou de vez. Mais tarde tentou o supletivo mas não concluiu, depois veio para o PROEJA. Gostava de estar no PROEJA. Gostava do tratamento dos professores. Durante o PROEJA fez o ENEM e foi aprovado, pegou o certificado do EM e passou para o curso pós médio. Nesse período teve problemas pessoais, começou a trabalhar e achava difícil conciliar trabalho e estudo. Iniciou o curso e foi chamado para entrar na FURG, curso de Engenharia Bioquímica. Cursou dois anos de Engenharia e parou o curso porque sua base era muito fraca, principalmente na Matemática. Considera a formação no PROEJA muito melhor do que nas outras escolas de EJA. Está pensando em entrar em outro curso a noite na universidade, algo mais tranquilo do que Engenharia. Entende que o PROEJA abriu muitas possibilidades e um leque de aprendizagens. Acredita que os colegas desistem por comodismo. Atribui a sua evasão ao avanço que vislumbrou com o certificado do EM.

Estudante Felipe (25, 29)

O estudante parou no terceiro módulo. Segundo ele, sempre estudou em escolas de baixa qualidade. Antes do PROEJA tentou várias vezes terminar o EM mas não conseguiu. No início do curso teve dificuldades em Matemática e Física, onde reprovou várias vezes. Teve problemas de adaptação com alguns professores, pela metodologia, com outros se adaptou muito bem. Cursava o EM e estava no segundo ano quando trocou pelo PROEJA, isso porque queria fazer o curso técnico. Acredita que no PROEJA teve uma formação forte, aprendeu muito em Português e Literatura, além de aprender a apresentar trabalhos e melhorar a sua timidez. Atribui a sua evasão à gravidez da esposa, considera que embora tivesse dificuldade em Física e Matemática estava indo em frente. Considera as outras escolas de EJA mais fracas e com ensino de “qualquer jeito”. Pensa que se os estudantes da modalidade regular já encontram dificuldade, naturalmente os do PROEJA encontraram mais dificuldades ainda. Ressalta a ação de alguns professores que ensinam a raciocinar e encontram formas diferentes para explicar para os alunos do PROEJA, mas critica a ação de outros. Acredita que a troca de alguns professores, com os quais não se adaptou, foi prejudicial para a sua permanência no curso. No momento não tem condições de voltar a estudar. Entende que os estudantes da noite têm menos tempo para estudar. E acredita que PROEJA o fez se desenvolver muito mais.

Estudante Guilherme (20, 24)

O estudante sempre teve vontade de cursar o CTI atual IFRS-RG, mas não tinha o EM e através de um amigo conheceu o PROEJA. Trabalha desde os quinze anos. Não

conseguiu conciliar os horários do PROEJA e do trabalho, além disso, com a troca de professores e a chegada de professores novos o seu rendimento diminuiu, pois não conseguia acompanhar a metodologia dos professores novos. Acredita que toda a turma teve dificuldade com a troca de professores. Acredita que a formação no PROEJA era forte e não era facilitada por ser EJA. Antes do PROEJA estudou até o segundo ano de EM. Tentou o ENEM por três vezes, mas reprovou na redação, diz que nas ciências exatas tem facilidade. Ainda não conseguiu o certificado do EM, por causa da redação. Depois do PROEJA não estudou mais. Acredita que o estudante com dupla jornada não rende depois das 22:00 horas. Tinha receio de perder o tempo estudado ao chegar na parte de formação profissional. Acredita que a formação profissional deveria iniciar antes para dar mais motivação. A formação separada gera muita dúvida e insegurança para o estudante. Se cobrava por não ter continuado o curso PROEJA. Pensa no PROEJA de maneira positiva. Pretende fazer o ENEM e cursar Engenharia. Entende que a formação nas exatas abriu muitas possibilidades para ele.

Estudante Helena (27, 29)

A estudante tinha o terceiro ano do EM incompleto e queria terminar o EM, por isso entrou no PROEJA. Cursou até o terceiro módulo. Por causa de um gravidez de risco teve que parar o PROEJA. Queria trancar, mas na escola não obteve as informações e orientações que buscava, por isso abandonou o curso. Considera que teve uma boa formação em Física no PROEJA, visto que tinha pouca base nessa disciplina, já em Português tinha bom conhecimento. Acredita que é importante a ajuda personalizada aos estudantes, mas entende que não tem do que reclamar no PROEJA. Pretende voltar a estudar. Diz que fez ENEM e poderia ter entrado na faculdade, no curso superior de Letras Português/Inglês, mas perdeu a quinta chamada. O PROEJA serviu de reforço. Acredita que as pessoas não aproveitam as oportunidades que não são poucas. Seu marido era do PROEJA. Ela teve uma gravidez de risco que a impediu de continuar o curso.

7 ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

Com a intenção de descrever o fenômeno analisado inicialmente apresento a compreensão desenvolvida pela análise do material empírico. O entrelaçar das vozes que efetivaram presentes na pesquisa, representadas pelos estudantes do PROEJA e seus significados, a minha ação e interpretação de pesquisador e os enunciados teóricos, vai produzir uma compreensão das vivências no PROEJA do IFRS-RG. A análise perpassa por descrição e por compreensão. Esse processo descritivo inicialmente se aproxima da fenomenologia que procura a descrição do fenômeno para na sequência acontecer a compreensão hermenêutica (GADAMER 2002 e HERMANN, 2003).

Em função das diversas possibilidades de compreensão do material empírico, procurei abordar todo o material da pesquisa, alargando a dimensão do objetivo inicial. Nessa análise emergiram quatorze categorias intermediárias que originaram cinco categorias principais. Na organização proposta, essas categorias representam os significados na ótica dos estudantes e captados na minha compreensão. O processo analítico abrange o envolvimento dos estudantes com o PROEJA do IFRS-RG, desde o início com o processo seletivo até a saída dos estudantes do curso e as repercussões que a formação para a vida cotidiana trouxe para esses sujeitos.

Essa análise e interpretação emergiram em sintonia com o meu horizonte teórico e prático, são produtos do meu olhar particular e dos meus pressupostos teóricos, não são argumentos encontrados prontos e destacados no texto do corpus de análise. Nesse sentido argumenta Moraes, sobre as categorias,

[...] também as categorias não podem ser procuradas prontas nos textos analisados. Categorias constituem conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador. Da mesma forma como há muitos sentidos em um texto, sempre é possível construir vários conjuntos de categorias de uma mesma amostra de informações. Cada conjunto de categorias terá possibilidade de mostrar alguns dos sentidos que o *corpus* textual permite construir. Não são dadas, mas requerem um esforço construtivo intenso e rigoroso de parte do pesquisador até sua explicitação [...] (2003, p. 200).

No Quadro 16, a seguir, estão apresentadas as categorias intermediárias e as categorias principais, produzidas no processo de análise. Por questões de espaço, não apresento as categorias iniciais, estas ficaram em torno de 54 categorias que foram originadas em aproximadamente 300 unidades de significados.

CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	CATEGORIA PRINCIPAL
O CONHECER E O INGRESSAR NO PROEJA	O INGRESSO NUM CURSO O QUAL A EJA NÃO TINHA DIREITO E OS DESENCONTROS NO PROCESSO
COMPREENDENDO A OPÇÃO DO ESTUDANTE PELO PROEJA	
A QUALIDADE NA RFEPT VERSUS A FORMAÇÃO EJA E AS DIFICULDADES IMPOSTAS	
O ESTUDANTE EJA: a descontinuidade nos estudos, a espera da facilidade e o preconceito da modalidade	O ESTUDANTE DO PROEJA, COM SUAS PECULIARIDADES, DIFICULDADES E SIGNIFICADOS
PELA DIVERSIDADE A TURMA ENCONTRA A UNIÃO PARA ESTUDAR UNS COM OS OUTROS PORQUE PRECISAM DE AJUDA	
O ESTUDANTE TRABALHADOR E SUAS DIFICULDADES	
AS DIFICULDADES PEDAGÓGICAS ENCONTRADAS PELOS ESTUDANTES	
O GOSTO PELO CURSO E FRUSTRAÇÃO PELA EVASÃO	
A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O PROEJA	
O CURSO PELO VIÉS DO COMPONENTE CURRICULAR DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	O CURSO PROEJA PELO VIÉS DA FORMAÇÃO INTEGRADA
O CURSO PELO VIÉS DO COMPONENTE CURRICULAR DA FORMAÇÃO HUMANA	
A EVASÃO DESENCADEADA POR ASPECTOS RELACIONADOS AO ESTUDANTE	COMPREENDENDO OS COMPONENTES DA EVASÃO NO PROEJA: o estudante, o curso e a vida adulta
A EVASÃO DESENCADEADA POR ASPECTOS RELACIONADOS AO CURSO	
A EVASÃO DESENCADEADA POR EVENTOS DA VIDA ADULTA	

Quadro 16: Categorias emergentes no processo de análise das histórias dos estudantes
 Fonte: Construído pelo pesquisador

Na sequência apresento o meta texto que teve origem na estrutura citada e emerge a compreensão que desenvolvi sobre os significados que os estudantes atribuíram ao PROEJA. A estrutura do texto contém as categorias principais no primeiro subtítulo, nos segundos subtítulos estão as intermediárias e as iniciais apresentadas em negrito no interior do texto e não contém numeração, sua função é proporcionar a compreensão e o encadeamento do texto.

O metatexto não deixa de ser a representação da fusão de vários horizontes. Nesse sentido, o leitor fica convidado a participar dessa conversa e desenvolver a sua compreensão em particular.

7.1 O INGRESSO NUM CURSO O QUAL A EJA NÃO TINHA DIREITO E OS DESENCONTROS NO PROCESSO

Nessa categoria, inicialmente descrevo como os estudantes atribuíram significado ao curso PROEJA. Isso desde o início com o conhecimento do mesmo e sua opção por ele até a percepção posterior ao afastamento, momento em que eles abrem mão dessa formação. Esta, até então, não acessível aos Jovens e Adultos típicos dessa modalidade de ensino. Para isso desenvolvi a descrição e a análise do fenômeno passando por três subcategorias que emergiram no processo, a saber: a) o conhecer e o ingressar no PROEJA; b) compreendendo a opção do estudante pelo PROEJA; c) a qualidade na RFEPT versus a formação EJA e as dificuldades impostas.

7.1.1 O conhecer e o ingressar no PROEJA

Os estudantes dizem, na sua grande maioria, ter ouvido falar sobre o PROEJA por diversas fontes, a saber: família, amigos, professores da rede de educação ligada a EJA e professores dos cursos preparatórios para o ingresso na RFEPT. Alguns não foram específicos a esse respeito. Por exemplo, o estudante Arthur não deixou claro como tomou conhecimento do PROEJA, já Davi declarou não saber do Programa até ser chamado pela escola, isso porque ele não foi classificado na prova de seleção para o curso técnico subsequente, a qual havia prestado. A estudante Helena conta que conheceu o curso através do seu marido Felipe que era estudante do PROEJA e também faz parte desta pesquisa. Já Eduardo não lembrava como tomou conhecimento do curso.

Outros estudantes foram mais explícitos sobre isso e disseram que procuraram o PROEJA por recomendação de algum professor da EJA ou por pessoa ligada a um curso preparatório para o ingresso no IF, conforme conta Carlos (18, 24); “[...] ia fazer cursinho para o integrado [diurno] e no cursinho a professora falou [no PROEJA]. Como eu ia fazer 18 anos então eu me inscrevi”.

Já Felipe diz,

[...] soube na [escola anterior], foi uma professora de Português, ela também dá aula no curso preparatório [...] como eu estudava com ela, ela disse. – “Tenta que tu pode passar”. Aí no final eu tentei, não teve muita gente e aí já nos passaram direto (FELIPE, 25, 29).

Os outros ficaram conhecendo o curso pela família ou amigos, assim contam eles. “Eu cheguei nele [PROEJA] através da mídia, a minha mãe ficou sabendo e me falou” (BRUNO, 19, 25). Já Guilherme (20, 24) diz assim, “Eu fiquei sabendo do PROEJA através de um amigo meu, eu comentei que queria entrar para o CTT”.

Um caso interessante é o do Felipe, este estudante estava no segundo ano do Ensino Médio numa escola de EJA e mesmo nessa condição, sua professora sugeriu que ele ingressasse no PROEJA, um curso de quatro anos. Fico pensando, qual terá sido a motivação dessa professora? Provavelmente ela acreditava na qualidade da formação da RFEPT e na possível contribuição dessa formação para a vida do estudante, ela também deve ter percebido alguma potencialidade do estudante e por isso incentivou-o a trocar de curso, mesmo isso acarretando alguns anos a mais de estudo. Ele é um estudante com uma condição socioeconômica típica da classe popular.

Por certo o trabalho de divulgação de uma nova política de educação é uma tarefa árdua, principalmente no caso do PROEJA, na qual o população de destino do curso fica, em geral, nos meios populares, portanto, distante da escola que tradicionalmente não é objeto de interesse dessa população. Por isso a escola deveria chegar nesses sujeitos, mas inicialmente isso não foi compreendido, afinal a divulgação para o PROEJA não foi diferente da divulgação dos outros cursos.

Depois de saber do curso, o próximo passo dos estudantes foi ingressar, nesse sentido alguns atribuíram significado a forma de ingresso no PROEJA. Somente três fizeram referência a esse momento, os demais não fizeram, por isso entendo não ter sido um momento marcante a ponto deles desejarem contar essa passagem.

Em função da importância do contexto, afinal a hermenêutica ensina que nele está o cenário e o horizonte da interpretação, vou abordar o ingresso no PROEJA-RG. Desde o primeiro ingresso no início de 2007, até o sétimo no início de 2010 o sistema seletivo previa a prova de seleção, mas ela de fato, nunca aconteceu. Isso porque as inscrições, ou não atingiam, ou superavam em pouco a quantidade de vagas disponíveis. Nesse sentido vejamos o que contam alguns estudantes.

O estudante Arthur, um dos com mais idade, declara não ter tido preocupação com outras pessoas (candidatos) e por isso se preparou e foi fazer a prova de seleção. Ele participou do primeiro ingresso no PROEJA. Embora ele declare que fez a prova e foi aprovado, na realidade na hora de realizar a prova os candidatos foram informados que todos estavam aptos para a matrícula, isso em função do número de inscritos ser igual ao número de vagas disponíveis. Foram 30 inscritos para 30 vagas abertas (CALDEIRA, 2007). A primeira turma do PROEJA teve 27 matriculados, não chegando as 30 matrículas previstas.

Assim diz Arthur (43, 49), “eu não me preocupo com um monte de gente. Fui lá e dei uma olhada pela internet, o que vai cair de matéria, dei uma olhada mais ou menos o que me lembrava o que eu não recordava e fui fazer... Passei”.

Já o estudante Carlos (18, 24), achou engraçado e estranhou o acontecido.

Foi engraçado porque eu estudava pra fazer a prova e no dia que ia fazer a prova e não precisava fazer a prova. Chegou no dia lá, perguntaram. “Tu és do PROEJA? Não precisa fazer a prova”. Não deu tempo de avisar para mim eu acho. Mas ai eu fiquei assustado, cheguei em casa e a minha mãe ficou falando. “Como é que é isso aí, sem fazer a prova tu vai estar dentro?”

Parece natural o estranhamento e a dúvida do estudante e da própria família que no primeiro momento não compreendiam ser possível ingressar na RFEPT sem a prova de seleção, afinal, historicamente era a única forma de ingressar na Rede. Sabidamente é um sistema de ingresso muito concorrido cuja prova de seleção exige muita preparação dos candidatos envolvidos no processo.

Já o Daví (25, 31), o único dos entrevistados com Ensino Médio completo ao ingressar no PROEJA, disse ter tentado o ingresso no curso pós-médio e não ter sido classificado na prova de seleção. Ele narra da seguinte forma o seu ingresso no PROEJA.

Aí, eu peguei e fiz o curso lá [prova de seleção]. Eu não entrei por pouco, fiquei bem perto de entrar. Aí, depois me ligaram, falaram que eu tinha sido selecionado. Foi assim que eu fiquei sabendo. Ai... “queres fazer...” ai eu cheguei aqui.. [na escola e disseram]. “Tu já está aprovado”. Eu fiquei sem saber né. Aí, depois me falaram, “o PROEJA é assim, tu vai fazer o médio e depois o técnico”⁶³.

Isso demonstra que a instituição procurou preencher as vagas disponíveis para o PROEJA. Para isso desconsiderou a orientação, da SETEC, do não ingresso para estudantes com EM concluído. Entendo que a intenção dos gestores foi proporcionar a formação

⁶³ A estrutura curricular do curso PROEJA já foi apresentada anteriormente.

profissional ao estudante que sabidamente pretendia essa formação e por isso tentou o teste de classificação para o curso pós-médio. Diante de vagas ociosas foram buscar aqueles que pretendiam ingressar no sistema de educação e não conseguiram. Por certo esse foi um dos conflitos dos gestores que promoveram processos de ingresso nos cursos PROEJA em todo o Brasil e não conseguiram preencher todas as vagas.

O problema para conseguir preencher as vagas do PROEJA foi encontrado em muitas escolas no Brasil, tanto na RFEPT como nas Redes Estaduais de Educação Profissional. No Brasil, diante da baixa procura pelo curso e na tentativa de preencher todas as vagas muitos estudantes com EM concluído acabaram ingressando no PROEJA, inclusive porque muitos omitiam esta informação. Por isso concordo com Santos (2011) quando afirma ser a forma como as instituições promoveram a seleção dos estudantes para o ingresso no Programa o grande problema.

A forma de acesso através de provas e de sorteios sem esclarecimento à comunidade sobre o que é o curso, sem registros que descrevam a situação socioeconômica do aluno, tem selecionado alunos com o Ensino Médio completo, que procuram um curso de educação profissional e omitem durante o processo de seleção tal formação, demonstrando a necessidade de cursos de pós-médio, os quais admitam trabalhadores, muitas vezes, excluídos por processos seletivos meritocráticos, questionando o papel social dessa Rede Federal de educação profissional e tecnológica (SANTOS 2011, p. 16).

Por certo o Programa surgiu para sanar uma dívida social e o seu caráter social ficou e fica questionado pelo sistema de ingresso que na realidade, em muitos casos, não chega a quem de destino foi pensado o programa. Nesse sentido, muitas instituições tiveram o mesmo problema de baixa procura pelo PROEJA. Para ilustrar este aspecto, apresento, não por acaso, o caso de Currais Novos, cidade localizada no outro extremo do Brasil, no estado do Rio Grande do Norte (RN). Com relação a isso, a literatura apresenta vasto material que possibilita que literalmente cruzemos o Brasil de ponta a ponta e encontremos realidades semelhantes.

Tendo em vista a baixa procura pela comunidade, o período de inscrições foi prorrogado até que se completassem 80 inscrições. Diante desse quadro não foi realizado exame de seleção, de maneira que todos os inscritos foram selecionados (RICARTE, LIRA e MOURA 2010, p. 97).

Em termos gerais essa realidade foi encontrada em quase todas as instituições que utilizaram a prova como principal forma de selecionar os estudantes. Evidente é esse fato, afinal, como esperar que indivíduos apartados do sistema escolar há algum tempo, ou oriundos de escolas de baixa qualidade, se sintam encorajados em competir para ingressar num curso destinado a pessoas que sabidamente não possuem os requisitos cobrados nessa

avaliação, com em geral é o público EJA. Por certo a prova de seleção foi e é uma das grandes contradições do PROEJA.

Evidentemente a prova não poderia ser um bom instrumento de seleção, mas a tradição da RFEPT não permitia essa compreensão. Sempre foi esse o processo, isso estava naturalizado na RFEPT. Nesse sentido, o PROEJA promoveu, ao repensar e reorganizar seus processos seletivos, uma das primeiras quebras de paradigma, o ingresso sem prova de seleção.

Nesse sentido, já abordei anteriormente o processo seletivo e sua transformação no Câmpus Rio Grande. Esse movimento aconteceu em muitas instituições que ofereciam o Programa, em alguns casos substituindo a prova por um sorteio.

No Brasil não havia consenso sobre a forma de ingresso, o sorteio era outra forma muito utilizada. Para ilustrar, apresento a experiência de Sapucaia do Sul, nas palavras de Siqueira.

A seleção de um curso de PROEJA na cidade de Sapucaia do Sul mobilizou vários segmentos da comunidade. Havia exposição de cartazes no transporte coletivo que circula na cidade, em várias escolas públicas e em prédios públicos. Quase 200 pessoas inscreveram-se, porém pouco mais de 150 pagaram a taxa de inscrição. [...] Para o momento do sorteio, o candidato deveria estar presente ou enviar representante legal (2010, p. 159).

Por certo, em função da expansão da RFEPT, o PROEJA chegou a uma enorme diversidade de lugares em todo o Brasil, encontrando realidades sociais, culturais e educacionais diversas. Por isso, parece natural não haver unanimidade na forma de pensar e fazer o acesso aos cursos PROEJA. Isso foi constatado por Araújo e Silva.

Com relação ao acesso aos cursos do Proeja, constituem desafios a divulgação e a seleção dos alunos. Diversas dissertações, ainda que com focos diferentes, colocaram em pauta o desafio que representa a realização de um processo seletivo para o Proeja. Sorteio, teste, entrevista, entre outros, foram utilizados pelas instituições para compor as turmas do Proeja, mas nenhum deles, isolado ou associado a outro, constitui-se em solução simples para uma seleção justa. Com relação à realização de um processo seletivo para o Proeja, os testes são o principal alvo das críticas. Esses são vistos pelos pesquisadores do Proeja – Capes/Setec como um meio de incluir os menos excluídos. Por meio de testes, os estudantes selecionados, mesmo sendo jovens e adultos afastados da escola, tenderiam a ser os que tiveram acesso a escolas melhores, em melhores condições, e se afastaram da escola há menos tempo (ARAÚJO e SILVA, 2012, p. 10).

Pelo exposto até aqui, é possível compreender que não basta a oferta, é fundamental definir adequadamente a forma dessa oferta chegar aos sujeitos da EJA. Nesse sentido, pensando sobre esse movimento de oferta e pouca procura, é possível questionar: se o

PROEJA foi pensado para os milhões de pessoas que não concluíram o ensino fundamental e médio, por que se identifica um interesse tão baixo, mesmo em casos onde não há provas?

Para tentar compreender porque o público EJA, mesmo com acesso, muitas vezes parece não ter interesse nas vagas do Programa, recorro a Lahire (1997) e faço uma analogia entre o que ele diz sobre a relação existente entre os livros e capital cultural e o que eu penso a respeito das vagas disponíveis e o não interesse por elas. O autor em seus estudos indica que mesmo tendo livros em casa, as vezes esses não surtem efeito sobre os filhos das classes populares. Isso decorre da não valorização desses livros pelos pais que não os manuseiam. Assim os livros não serão valorizados pelos filhos, não serão manipulados e não terão efeito sobre eles. Não farão parte da sua realidade, do seu cotidiano, constituindo-se em peças decorativas. Portanto, não basta ter acesso ao capital cultural, tem que valorizá-lo para usufruir dele (LAHIRE, 1997).

A valorização se faz pelo significado e não pelo simples acesso. Nesse sentido penso que, se as famílias não atribuírem significado ao ensino formal e profissional, ou criam seus filhos na lógica dessa escola não ser para eles, e nem para os da sua classe. Eles quando adultos podem não reconhecer essa oportunidade, mesmo ela estando diante de si. Podem não demonstrar interesse por essa escola ao pensarem serem menos dignos dela. Ainda que ela esteja aparentemente disponível isso não é considerado como uma realidade possível. Em geral o inatingível não é considerado.

Inconscientemente a RFEPT tomou como modelo o padrão da classe média que corre para conquistar a oferta desse cursos e para isso promove grandes investimentos na preparação dos seus filhos. Dessa forma os prepara para as acirradas disputas. Ingenuamente a RFEPT pensou que ocorreria o mesmo com a classe popular da EJA, isso por completa falta de compreensão e desconhecimento das especificidades dessa população. Mas, quando perceberam a contradição, as escolas da RFEPT trataram de corrigi-la ou minimizá-la e aboliram a prova de seleção para a EJA, cada escola a seu tempo.

7.1.2 Compreendendo a opção do estudante pelo PROEJA

Na segunda subcategoria que emergiu, procurei compreender por que esses estudantes desviaram dos seus caminhos para mudar de curso ou mudar suas rotinas diárias ao buscar a formação no PROEJA. Nesse sentido, ficou claro que a integração entre o EM e a formação profissional foi muito atrativa para alguns estudantes, outros já tinham uma antiga vontade de ingressar na RFEPT e não conseguiam ou não podiam por falta de formação

exigida. Também foi identificada a busca pela qualidade da formação e o desejo em retomar os estudos. A troca do curso de EM pelo PROEJA e até a concomitância em alguns casos também foram relatados. Enfim, passamos a compreensão desses fatos descritos no material empírico e agora analisados.

Arthur (43, 49) conta que queria o Ensino Médio, ele já possuía formação profissional cursada no SENAI, mas não tinha concluído o EM e estava “tentando” essa certificação. Este estudante foi atraído justamente pela integração entre o EM e a formação profissional. Sendo assim, diz ele:

Eu estava fazendo aqueles testes que o governo dava pro cara se formar no segundo grau, que eu não tinha. Eu não tinha o segundo grau, e aí ele [o governo] lançou esse PROEJA. Aí eu disse, “bah, que legal, bah que legal, eu faço o PROEJA que é segundo grau e o técnico”. Aí fui fazer o concurso e aí... passei.

Já Helena (27, 29) pretendia eliminar o EM e não tinha muito interesse na formação profissional, isso fica evidente quando ela diz, “eu fiz o PROEJA para eliminar e Ensino Médio. Eliminei com o ENEM, eu tinha o terceiro ano incompleto, eu terminei em 2012”. A estudante não concluiu o PROEJA, mas cumpriu o seu objetivo inicial, a certificação no EM.

Bruno (19, 25) foi um dos estudantes que veio em busca da qualidade para a sua formação, mas por ser um estudante jovem e estar cursando o segundo ano do EM, em outra escola, não quis abandonar o seu curso e preferiu fazer o PROEJA em concomitância. Ele entendia que o antigo curso tinha menos qualidade. Assim ele conta porque fez o PROEJA: “para reforçar o Ensino Médio, [e pensou] ‘nem vou pedir aproveitamento de matéria’, então segui desde o início no PROEJA”.

Fica claro na sequência, que esse estudante vislumbrava uma saída prematura do PROEJA, visto a sua expectativa da vida lhe proporcionar novas possibilidades, por isso não abandonou o curso que fazia antes do PROEJA. Sendo assim, Bruno justifica porque não abandonou o seu curso na outra escola. “por que lá eu já estava no segundo [ano], aí eu não ia parar lá para iniciar aqui. Se aparecesse uma oportunidade, alguma coisa, até pra aproveitar”. Mas o atrativo foi a integração entre o EM e o profissional, pois segundo ele “o curso que era Ensino Médio e técnico junto à noite, foi isso que me chamou”. Ele completou o Ensino Médio na outra escola enquanto cursava o PROEJA. E conta, “no primeiro ano do curso aqui, eu me formei no Ensino Médio. No final quando eu estava passando para o terceiro módulo eu me formei no Ensino Médio na outra escola” (BRUNO, 19, 25).

Já Felipe abandonou o EM no EJA que fazia, para cursar o PROEJA, atraído pela formação profissional. Diz ele: “eu fazia o Médio, eu já estava no segundo ano do Segundo

Grau. Ai ela [a professora] indicou [o PROEJA], eu passei e tranquei. Parei lá e passei para o CTI, o antigo CTI, porque eu queria fazer o técnico” (FELIPE, 25, 29). Na entrevista Felipe deixou muito claro não ter dúvida em trocar o ensino EJA pelo curso profissional, transmitindo muita segurança pela opção que fez.

Guilherme foi outro estudante na mesma situação, ele abandonou o curso em favor do PROEJA, seu antigo desejo era a formação profissional, desejo originado no trabalho desenvolvido há muito tempo, numa grande empresa da região. Mas a falta do EM impedia o seu ingresso na escola profissional da Rede Federal. Ele nunca teve percurso interrompido. Assim ele conta essa passagem:

Porque eu gosto da parte técnica, assim né... eu gosto da parte mecânica, é a minha área mesmo... trabalho desde os 15 anos com peças. Minha área é a mecânica, eu gosto daquela dinâmica ali, mecânica, e o CTI... a gente trabalha com isso. [...] bah, sempre tive vontade de entrar, só eu não tinha o segundo grau completo na época. Saí da escola anterior direto pra cá, [não parei de estudar]. Depois que eu saí daqui, [...] não estudei mais (GUILHERME, 20, 24).

Davi tinha interesse na formação profissional porque foi estimulado por amigos formados no curso de Refrigeração. Nesse sentido, diz Davi,

eu tenho uns amigos que são formados e foram trabalhar fora de Rio Grande. Eles disseram, faz lá [o curso técnico subsequente], te forma no curso e vem para cá com a gente. Ai eu me interessei. Eu estava parado e eu queria voltar a estudar (25, 31).

O curso de Refrigeração possibilita entrar no mercado de trabalho em muitas regiões do Brasil, isso em função da qualificação proporcionada aos seus egressos, também por ser o curso mais antigo no Brasil, na área e por ser um dos poucos com formação na área industrial⁶⁴. Nesse caso o PROEJA foi a alternativa vislumbrada para o ingresso no mercado de trabalho via formação profissional.

O desejo de voltar a estudar acompanha muitas pessoas que estão fora do mundo da escola. Esse sentido fica potencializado quando a educação profissional de qualidade se apresenta acessível a quem antes não era. Assim o PROEJA passa a ser uma alternativa possível para os sujeitos com esse desejo ou necessidade. Eduardo (23, 28) diz assim: “estava parado há um bom tempo. Desde 2004 quando eu entrei para o exército eu parei [de

⁶⁴ Poso afirmar isso, porque sou professor do curso a mais de 24 anos e atuo na área industrial, e sempre estive envolvido com estágios e empregos para os egressos. Temos egressos em todos os estados brasileiros.

estudar]. E aí em 2008 eu voltei para o PROEJA porque eu tinha que estudar. Estava cansado de ficar parado”.

Numa síntese, compreendi que a maioria dos estudantes tinha interesse na formação profissional para ingressar no mercado de trabalho ou para ampliar as possibilidades de mudança pelo viés da profissionalização. A formação no Ensino Médio era mais do que um desejo, era uma necessidade. Por isso a integração entre a formação geral e a profissional é muito significativa e atrativa.

Sabidamente no curso profissional integrado diurno o maior interesse dos estudantes é a qualidade da formação para o ingresso na universidade. No curso pós médio o interesse é efetivamente a profissionalização. Portanto, nessas modalidades parece haver a valorização de um componente de formação sobre o outro. No PROEJA parece não haver uma supremacia de uma formação sobre a outra, nessa modalidade a formação humana pareceu tão valorizada quanto a formação profissional.

Nesse sentido o desejo de voltar a estudar, a vontade de iniciar uma vida profissional ou simplesmente a possibilidade de “mudar de vida” motivou o ingresso no PROEJA, principalmente por ser na Rede Federal, uma possibilidade inédita para eles.

A realização pessoal está no imaginário dos estudantes. Ao ingressar em uma instituição de âmbito federal [...], os estudantes antecipam possibilidades de um porvir promissor, uma vez que, sob seu ponto de vista, essa é uma das vias de melhor qualificação para o mercado de trabalho e de possíveis diferenciais em relação a outros em futura seleção de emprego. Nessa perspectiva, o interessado precisa ter disciplina, despojar de seus antigos hábitos e adquirir novos que conduza ao que almeja (SIQUEIRA, 2010, 134).

O mesmo autor aponta que a realização pessoal almejada no ingresso só se concretizará pelo empenho e dedicação do estudante. Isso é o esperado de cursos de qualidade e nesse caso o PROEJA está no bojo de instituições de reconhecida qualidade.

7.1.3 A qualidade na RFEPT versus a formação EJA e a dificuldades impostas

Na emergência da terceira subcategoria, que trata da qualidade da RFEPT, o material empírico inicialmente apresenta a qualidade pela visão da família do estudante. Nesse momento da análise a questão da qualidade fica mais implícita, mas conforme vai avançando, os estudantes vão explicitando a qualidade que atribuem a RFEPT, tanto pelos professores como pelo curso em si. Na narrativa dos estudantes, surge a comparação entre a qualidade do PROEJA e a de outros cursos e escolas, principalmente as de EJA que proporciona, na ótica dos estudantes, uma formação de menor qualidade.

O estudante Bruno conta que a sua família valorizava o PROEJA como qualquer outro curso “regular”. Para essa família o PROEJA não era um curso EJA, de baixa qualidade, de educação aligeirada, destinada ao público de Jovens e Adultos. Como poderia ser imaginado pela comunidade que conhece o conceito EJA. Nesse sentido, conta Bruno,

para a [minha] família eu fazia um curso de segundo grau e um curso técnico, sem diferença alguma. Não tinha nenhum preconceito, a única diferença é que tinha os alunos da manhã e eu era da noite, sem nada diferente, o mesmo grau a mesma coisa (BRUNO, 19, 25).

Nesse mesmo sentido Carlos (18, 24) conta que sua família fez uma festa quando ele entrou no PROEJA. Segundo ele “a família o apoiou no PROEJA, teve até festa quando entrei. Quando eu fui sair, aí sim o bicho pegou”. Isso remete ao valor que estas famílias atribuem ao ensino profissional, principalmente na Rede Federal.

Nos dois casos acima, o de Carlos e o de Bruno, tratam-se de estudantes muito jovens que estão ingressando na modalidade EJA. Mesmo assim, suas famílias ficaram muito satisfeitas com isso. Por certo essas famílias atribuem muito valor a RFEPT, provavelmente pela tradicional qualidade atribuída aos cursos e as instituições dessa rede. Esse comportamento das famílias reflete a certeza da qualidade no curso e essa se sobrepõe ao preconceito que acompanha a modalidade.

A qualidade do PROEJA por seus professores

Alguns estudantes citaram como determinante, para a qualidade atribuída ao PROEJA, justamente a qualidade dos seus professores, ou a qualidade do ensino sistematizado que promovem. Assim, Arthur atribui a sua passagem pelo curso PROEJA, o seu sucesso nas provas do ENCCEJA. Em suas palavras ele reconhece a qualidade do curso e dos professores da seguinte forma:

[...] eu fazia [as provas], mas fazia todas e passava numa. Às vezes eu passava na outra. Eu fazia todas. [...] [atribuo] ao PROEJA, claro, ali me deu... me deu suporte técnico né. Eu não tinha o suporte, alguém pra me explicar, muita coisa tu sabe, mais pô, um cara [professor] pra te explicar, do jeito que ele explica é melhor. [...] O PROEJA era..., tinha muito mais... era mais técnica, os professores eram mais qualificados vamos dizer né (ARTHUR, 43, 49).

Já Eduardo atribui a qualidade dos professores a didática deles, segundo ele o curso PROEJA tem mais qualidade porque os professores ensinam diferente. “O jeito que os professores usavam para ensinar pra nós era muito mais fácil. Muitas vezes eles utilizavam a nós mesmos para montar a aula e apresentar as aulas. Então era bem legal (EDUARDO, 23, 28).

Helena, uma estudante com praticamente todo o EM concluído ao ingressar no PROEJA, reconhece a qualidade dos professores de maneira geral, mas o que chama a atenção é a sua afirmação sobre a falta de qualidade da formação anterior, fazendo uma breve relação entre as escolas.

Olha, com relação ao ensino aqui, eu não tenho do que reclamar, eu não tinha muita noção em Física. O meu curso, na outra escola, era muito fraco, a gente mais faltava do que tinha aula de Física. Em compensação o professor daqui, era um baita professor. Eu já vinha com uma boa formação em redação, em Português, mas o resto era só estudar (HELENA, 27, 29).

A relação entre a formação no PROEJA e a formação em outras escolas passa a ser comentada.

A qualidade do PROEJA versus outras escolas de EJA

No sentido apontado por Helena, sobre a qualidade do PROEJA comparada à formação em outras escolas, *todos os estudantes entrevistados* fizeram alguma referência à formação anterior e traçaram algum paralelo entre as escolas. Esse é o cerne dessa subcategoria em análise, a qualidade do PROEJA.

Arthur, um dos mais velhos do grupo de entrevistados e provavelmente um dos mais velhos do PROEJA-RG, com base na sua experiência e no período que esteve no curso se refere a qualidade do antigo CTI, atual IFRS-RG da seguinte forma:

O que era muito falado naquela época, eu me lembro, que eu tirei esse PROEJA, porque era muito falado. Quem fazia o segundo grau do CTI saia muito mais preparado do que qualquer colégio, isso aí tinha muito falatório disso aí. Tanto que quando eu fiz o teste [ENCCEJA], passei em seguida, passei rápido, no fim do ano eu fiz e fui aprovado em tudo e terminei o segundo grau (ARTHUR, 43, 49).

Arthur justifica o seu pensamento com a aprovação no Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA.

Já o estudante Bruno se refere a qualidade da escola por vários aspectos, ensino diferenciado, tipo de estudante que entra na Rede Federal, ação dos professores, cobrança e exigência, entre outros. Este estudante justifica a sua compreensão com base no seu desempenho no vestibular.

Segundo ele,

[...] a maneira de entendimento daqui foi bem diferente do que no tempo do colégio, pelo tipo de aluno e pela maneira que os professores passavam a matéria para nós. [A formação foi] melhor do que a base do Ensino Médio normal, pela maneira dos estudos [...]. Tanto é melhor que quando eu terminei lá [na outra escola] o Ensino Médio eu fiz o meu primeiro vestibular e o meu índice foi um. Quando eu fiz o segundo vestibular, eu estava completando o meu terceiro ano aqui, o meu índice foi melhor (BRUNO, 19, 25).

No entendimento de Eduardo o PROEJA era melhor se comparado a outras escolas, isso porque no PROEJA os estudantes levam a sério e isso facilitava a aprendizagem de todos. Ele traz à tona, a importância do próprio estudante na composição da sua aprendizagem, isso por sua ação e postura de estudante.

Comparando o PROEJA com outros cursos e escolas eu diria que o PROEJA, [tem nota] nove, e os outros no caso o [nome do curso] que eu fiz, posso botar cinco, com certeza. [...] o PROEJA dava de dez, porque a turma era muito mais unida. Lá era mais fechado, o pessoal era mais restrito. O PROEJA não, a gente sabia a hora de brincar, a hora de escutar, era mais fácil de aprender (EDUARDO, 23, 28).

Já Felipe se refere à formação em geral, e atribui à cobrança, a qualidade da educação. Diz que em outras escolas a aprovação é facilitada e a formação é fraca. Em suas palavras, ele conta: “no outro colégio a gente vai, mas lá, se tiver que sair da aula o pessoal sai. Aí faz um trabalhinho, passou e ‘deu pra bola’. Eu estudei num colégio muito fraco” (FELIPE, 25, 29). Nesse mesmo sentido, Helena tem um depoimento parecido e afirma não haver cobrança de conteúdo, apenas de frequência em outras escolas de EJA. Segundo ela, “[...] na outra escola o importante era ir a aula, só isso” (HELENA, 27, 29).

Para Davi o ensino no PROEJA é mais forte porque o conteúdo é mais amplo e por isso tem mais qualidade que outros cursos EJA. Segundo ele “lá [na outra escola] a gente não vê um monte de coisa, o ensino é bem diferente. Aqui [no PROEJA] a gente vê muita coisa que lá não vê. Aqui o ensino é mais forte” (DAVI, 25, 31).

Guilherme, um jovem estudante trabalhador reconhece a qualidade da formação recebida ao relacionar suas aprendizagens com suas atividades profissionais e admite, mesmo não estudando os conteúdos a fundo teve uma aprendizagem muito significativa.

[...] essa base que eu tive nas exatas que para mim abriu um leque. Tanto na escola como no serviço, muitas coisas que a gente aprende aqui são importantes. Se tu não está na área não da bola, mas daqui a pouco algumas técnicas aprendidas te ajudam a fazer um cálculo, alguma coisa. Abre um leque na frente. Não há nem comparação com a escola regulamentar aí fora com o curso nosso aqui, mesmo que seja PROEJA... tu não vai ver a fundo as matérias de base, mas... é o grosso mesmo né (GUILHERME, 20, 24).

Diante desses significados, é possível compreender a quebra de alguns paradigmas comunidade EJA e na RFEPT:

- a) na comunidade EJA surge a possibilidade de acesso a uma formação até então inacessível, uma escola onde os professores são qualificados, os estudantes tem uma postura que favorece a aprendizagem, os conteúdos são vistos de maneira adequada, a cobrança é efetiva e por isso o estudante adquire uma boa base de conhecimento;

- b) pelo PROEJA, na comunidade da RFEPT, ingressam sujeitos que historicamente não pertenciam a esse mundo, e algumas vezes não eram reconhecidos como “merecedores” dessa formação.

Por isso, o PROEJA promoveu essa mudança, trouxe para a RFEPT estudantes de EJA e proporcionou a esse público educação diferenciada, embora ainda não adequada. Nesse sentido Franzoi, Silva e Costa (2013, p. 2) afirmam, “no nível da implementação, constata-se uma tensão permanente. [...], muitos resistiram à proposta, pois entendiam que a entrada deste público nas escolas federais prejudicava a excelência”. Até o programa assumir a sua identidade, ainda em construção na RFEPT, parece natural existir algum tipo de tensão e distinção entre os sujeitos à favor e contra o PROEJA no âmbito de algumas instituições da rede.

Para ilustrar essa “divisão” social dentro da mesma instituição, Santos (2011) faz uma correlação com os estudos desenvolvidos por um polonês que tenta compreender a divisão social instaurada por trabalhadores ingleses numa cidade do interior, em pleno século XX. Lá o grupo se dividia entre os moradores antigos e os novos, e uma estrada de ferro dividia os dois grupos. Os “outsiders” eram os moradores novos que considerados de menor valor se instalavam de um lado da ferrovia (ELIAS e SCOTSON 2000). Assim afirma Santos:

O PROEJA, trazendo os que Norbert Elias denomina como *outsiders*, para dentro de centros de excelência de Educação Profissional, coloca a EJA em um patamar diferenciado, ou seja, a EJA ocorre dentro de instituições nas quais os professores têm plano de carreira, há laboratórios, há cursos de graduação e pós-graduação. O caráter, até então, assistemático, compensatório da EJA, é elevado para cursos de Educação Profissional de nível médio (SANTOS, 2011, p. 13).

Evidentemente não há no interior dos IFs uma divisão ou uma fronteira física separando os estudantes do PROEJA. Existiu e ainda pode existir pessoas com a compreensão desses sujeitos não serem merecedores, não terem capacidade de receber e de se apropriar de uma educação de qualidade. Evidente é, um grupo de sujeitos com o perfil da EJA vai encontrar dificuldades pedagógicas no interior da RFEPT, pelo menos até que os sujeitos que promovem essa educação compreendam adequadamente esse Programa e assumam que essa é uma modalidade diferente. Ao mesmo tempo, os estudantes do PROEJA precisam compreender que uma formação de qualidade exige dedicação e o compromisso do próprio estudante com a sua formação.

Nesse momento preciso tornar claro o objetivo dessa categoria. Não é a analisar a qualidade de outras escolas de EJA. A análise está centrada no significado apontado pelos

estudantes. Também não venho fazendo apologias a suposta qualidade da RFEPT, posta EM cheque no PROEJA.

Por ser uma análise centrada em categorias, não é possível desenvolver uma compreensão sem antes esgotar o texto em seu todo. O círculo hermenêutico precisa ser fechado e nesse momento a parte não representa o todo. Torna-se fundamental avançar na análise para uma possível compreensão mais adequada.

Curso de qualidade é difícil

Voltando a qualidade atribuída a RFEPT, na visão dos estudantes, eles ao falarem sobre a qualidade do curso PROEJA e atribuírem parte desta qualidade aos professores, conteúdos e cobrança, surgisse na pauta da conversa as dificuldades inerentes a esse sistema de educação. Portanto, um ponto abordado foi a qualidade dos estudantes da RFEPT. Não o estudante do PROEJA, mas o estudante da rede em geral, isso em virtude do rigoroso sistema de ingresso via prova de conhecimento. Dessa maneira alguns estudantes falaram sobre as dificuldades encontradas no curso e seu entendimento sobre esse tema.

Bruno entende que a dificuldade encontrada no PROEJA era natural e compatível com a qualidade da escola e que a educação profissional é difícil mesmo. Segundo ele, “[...] o nível de dificuldade era bem compatível com o colégio, os professores não davam nada diferente do que davam para a outra turma, Química, Física tudo era o conteúdo. A dificuldade era mesmo dos módulos” (BRUNO, 19, 25).

Felipe, um estudante bastante humilde, deixou muito claro sua formação anterior de baixa qualidade e desenvolveu um raciocínio bastante interessante e claro. Segundo ele, se os cursos na RF já são difíceis para os estudantes bem preparados, o que esperar dos que vem de uma formação deficitária, como os das escolas de periferia e da própria EJA. Seu raciocínio pode trazer a visão de um estudante com baixa autoestima, desenvolvida pela origem social e pela formação escolar que teve, mas é a mais pura verdade na realidade da RFEPT.

Assim, compreende Felipe (25, 29),

[...] eu já vinha de uns colégios fracos, aí peguei o CTI e tive dificuldade. Imagina, as pessoas *mais inteligentes* que nós que vem de colégios mais fortes já tem dificuldade, eu vindo de colégio fraco. Mesmo assim eu ia a aula, rodava, carregava a matéria de Física, mas no ano que vem a gente fazia aquela Física e passava. Era assim que eu pretendia ir indo.

Esse estudante embora ciente das suas dificuldades demonstrava convicção nos seus objetivos e perseverança nas suas atitudes. Isso ficou muito evidente na sua fala, pelo menos foi essa a percepção que tive como pesquisador diante do estudante e da sua postura durante o

nosso diálogo. Mas com base no que ele diz, um fato se apresenta. Em geral, a formação profissional na RFEPT não é fácil para nenhuma modalidade, muito menos para o EJA.

Um outro depoimento muito interessante foi o feito por Carlos. Esse estudante está, atualmente, cursando Licenciatura em Música. Na fala dele a formação em nível superior apareceu com muita evidência. Talvez quando ainda estudante do PROEJA não tivesse essa compreensão, mas ele disse que o professor da RFEPT, acostumado a nivelar por cima, com a chegada da EJA saiu da sua zona de conforto. Disse que o estudante EJA é diferente do estudante de outras modalidades e por isso exige outra metodologia de ensino. Segundo ele,

[...] no início os professores ficaram meio perdidos, porque aqui é outro sistema, o CTI, os cursos técnicos, geralmente são assim. Eles dão na veia, tu [estudante] te vira. Nivela por cima, quando tem que trabalhar com um grupo onde tu [professor] tem que amparar, ajudar, é outro padrão né. Quando a gente tem que sair do lugar de conforto é o problema “cara”, quando tem que trabalhar com o pessoal que não acompanha mesmo. [...] tem essa prova de seleção para o ingresso e o pessoal [estudante] entra “porrada”. Os professores não tão nem aí, se o aluno não acompanhar sai, no primeiro módulo, no segundo semestre sai, se vira. Entra na pauleira. [se refere ao estudante do Técnico integrado regular]. Quando o professor tem que trabalhar com um público [EJA] que tem que ajudar, tem que amparar, Paulo Freire lá, ajuda os caras (CARLOS, 18, 24).

Confesso minha surpresa diante desse depoimento vindo de um ex-estudante do PROEJA. Talvez revelando um preconceito internalizado. Mesmo para um pesquisador fundamentado na abertura para compreender o horizonte do outro (GADAMER, 2002), fui surpreendido⁶⁵.

Diante da minha surpresa, imediatamente questionei o estudante sobre a sua condição atual, se ele estudava? Ele contou estar no quarto semestre de Licenciatura numa Universidade Federal. Fiquei satisfeito e feliz pela trajetória do estudante e declarei isso a ele. Foi um momento muito especial dessa pesquisa. Fiz esse pequeno desvio da descrição e análise, apenas para trazer para esta conversa (MARQUES, 2008), o momento de confronto entre a prática e a práxis. Do meu estranhamento pelo fato de uma pessoa dizer algo para mim familiar, mas no meu pré-conceito, distante do seu mundo. Grande engano o meu. Por certo ele é um ex estudante do PROEJA que alça voos.

Os poucos estudantes que procuraram o Programa nas primeiras ofertas, tomaram conhecimento do PROEJA principalmente pela mídia e por professores ligados a EJA e

⁶⁵ Segundo Maria do Carmo Galiazzi, minha orientadora, ao ser surpreendido, o sujeito recebe algo diferente do que imaginava. Isso quer dizer que eu esperava menos do estudante, e aí já se configurou o preconceito, por certo essa compreensão não foi fácil de ser feita.

curso preparatório ao ingresso no IF. Inicialmente desmotivados pelas provas de seleção, o PROEJA despertou o interesse em poucos Jovens e Adultos. Por isso a escola promoveu o ingresso sem a prova de seleção. Nessa situação aconteceu o estranhamento de familiares e estudantes. Eles vieram para o PROEJA em busca da profissionalização para mudar de vida e também desejavam a certificação do EM atraídos pela qualidade da RFEPT. Os estudantes consideraram a formação EJA de baixa qualidade e o PROEJA um curso de qualidade. Isso pelos professores e pelos estudantes que levavam mais a sério o curso. Entendem que a RFEPT não estava preparada para o desafio do PROEJA. Relatam que pela qualidade da formação da RFEPT era natural os estudantes do PROEJA terem dificuldades.

Da análise anterior, faço a seguinte síntese:

Um dos equívocos estratégicos para o PROEJA foi a falta de divulgação ou a divulgação inadequada, além da prova de seleção para o ingresso no curso. Mas isso se constituiu numa aprendizagem importante que promoveu uma quebra de paradigmas em relação ao processo de ingresso na RFEPT.

Os professores, por não estarem preparados para o PROEJA, não compreendiam a modalidade e suas especificidades.

7.2 O ESTUDANTE DO PROEJA COM SUAS PECULIARIDADES, DIFICULDADES E SENTIMENTOS

A segunda grande categoria que emergiu está relacionada ao estudante do PROEJA. Nela o material empírico permite compreender o perfil do estudante e o seu contexto mesmos no desenvolver do curso. Nisso é possível destacar a importância da turma de estudantes e os desdobramentos inerentes ao perfil do estudante adulto, trabalhador e as dificuldades encontradas por eles. Também compõe essa categoria os sentimentos relatados durante a passagem pelo PROEJA. Assim na análise emergiram 5 sub categorias, a saber: a) o estudante EJA: a descontinuidade nos estudos, à espera da facilidade e o preconceito da modalidade; b) pela diversidade e necessidade de ajuda, a turma encontra a união para estudar uns com os outros; c) o estudante trabalhador e suas dificuldades; d) as dificuldades encontradas pelos estudantes em geral; e) o gosto pelo curso e frustração pela evasão.

7.2.1 O estudante EJA: a descontinuidade nos estudos, a espera da facilidade e o preconceito da modalidade

Esta sub categoria aborda as questões típicas dos estudantes da EJA em seu perfil geral. Os estudantes contaram sobre suas trajetórias até chegar no PROEJA, relataram muitos casos a descontinuidade e as várias tentativas em retomar os estudos. Também foram relatados alguns pensamentos e expectativas referentes ao PROEJA, apontando algumas vezes para a existência de alguns preconceitos e distinção desses sujeitos, consigo mesmo, seus colegas e até com a própria EJA.

A descontinuidade nos estudos

Já é de amplo conhecimento que o estudante típico da modalidade EJA é um estudante com uma história escolar descontínua, por inferência o estudante do PROEJA também têm essa mesma história. Nesse sentido, o material empírico permite identificar descontinuidade. Muitos dos estudantes do PROEJA possuem uma história com algumas tentativas e desistências de outros cursos e em outras escolas.

Arthur (43, 49) conta que já tentou cursos supletivos anteriormente em uma escola perto da sua residência, mas também desistiu, demonstrando ter uma história com mais de uma interrupção nos estudos. Ele conta assim: “Eu já tinha tentado algum supletivo, comecei a fazer numa escola aqui perto, também desisti. Aí, [...] fui pra lá, para o PROEJA”. O estudante se refere a escola, como “lá”, porque a nossa conversa aconteceu na casa dele.

Um caso que chama a atenção pela quantidade de vezes que o estudante tentou terminar o EM, é o do estudante Eduardo. Ele tentou três vezes. Duas vezes antes do serviço militar obrigatório, quando parou para entrar para o exército. Por certo o serviço militar obrigatório é um dos fatos que afasta o estudante da sua trajetória escolar regular.

Assim conta Eduardo (23, 28): “Eu tinha começado duas vezes e ido até a metade do segundo ano e [...] parado. Entrei pro exército e não estudei mais”. Depois do Quartel, antes do PROEJA, ele tentou concluir o EM na modalidade EJA. Prossegue ele, “fiz o EJA um tempo, mas também não me achei muito bem, fiz a metade e a outra metade eu faltei quase todo o semestre, aí vim para o PROEJA”. Parece evidente que um estudante com esse perfil terá muita dificuldade em concluir o curso PROEJA, afinal, tantas tentativas indica que são muitas as dificuldades encontradas por esse estudante e provavelmente a sua vida adulta concorrente com a sua vida escolar.

Outro estudante, Felipe, também conta que antes do PROEJA foram muitas tentativas e muitas interrupções. Ele, como muitos da classe popular, passou por uma

contradição ao ter que optar pelo trabalho ou pelo estudo. Chamo de contradição justamente o descompasso entre os dois mundos, o do trabalho e o da educação. Eles deveriam ser convergentes e não concorrentes.

Nesse sentido faço a seguinte reflexão. Numa sociedade dividida por classes, como é a sociedade capitalista, ou por castas, ou outra forma de divisão social, a distância social entre uma classe e outra se amplia em função da dependência financeira de outras mais ricas. É o caso dos países do chamado capitalismo dependente, nesses países pobres ou até mesmo nos “emergentes” ocorre uma brutal dependência aos países de capitalismo desenvolvido (ricos). Portanto, nos países de capitalismo dependente, como o caso do Brasil a distância entre as extremidades sociais se alarga.

Assim, numa extremidade da vida social estão as classes de alta renda. Nessas o mundo da educação prepara o sujeito para o mundo do trabalho num processo convergente e sequencial. Então, o sujeito entra no mundo do trabalho quando já se encontra preparado para ele, dessa forma pode obter o “sucesso” e a “dignidade social”.

No outro extremo encontram-se as classes sociais de menor renda. Nessas, o mundo da educação é concorrente com o mundo do trabalho. O sujeito tem que *escolher* viver em um deles. Isso quer dizer, quando o sujeito consegue ingressar no mundo da educação, o faz por pouco tempo e muitas vezes em escolas de baixa qualidade. Portanto, essa escolha é ilusória, afinal, o sujeito sempre vai optar pela sobrevivência. Ao entrar precocemente no mundo do trabalho o sujeito despreparado culturalmente e tecnologicamente não consegue o “sucesso” e luta para conquistar a mínima “dignidade social”, quando a consegue. Em geral, nessas sociedades a dignidade social se caracteriza pela capacidade de consumo de bens, serviços e mercadorias. Por isso esses sujeitos consomem o mínimo para se manter produzindo precariamente.

Feito este desvio na descrição do fenômeno, desvio necessário para a compreensão da realidade do sujeito, continuo com a narrativa do estudante. Assim conta Felipe,

[...] eu mesmo, trabalhei desde pequeno e deixava de estudar para trabalhar e depois comecei o quartel, tentei, tentei, fui para um colégio e não consegui, fui para outro que era mais perto e não consegui, aí depois por último voltei para o antigo colégio, aí depois por indicação fui para o CTI (25, 29).

Para esse estudante, o PROEJA pode ter sido uma das únicas, se não a única oportunidade real de participar de um processo de formação profissional de qualidade numa escola pública. Provavelmente para esse sujeito, uma alternativa seja cursos profissionais da rede privada de EP. Esse aspecto já foi abordado em capítulo anterior.

Por fim, Guilherme, um jovem estudante, com perfil diferente dos anteriores, não teve o seu percurso educacional interrompido antes do PROEJA, mas é um estudante trabalhador. E segundo ele, trabalha desde muito jovem. Este estudante interrompeu o EM regular no segundo ano para ingressar no PROEJA e não teve experiência, anterior, na educação EJA. Guilherme (20, 24) conta assim: “antes eu estudei até o segundo [ano] do Ensino Médio. Não era EJA, era Médio normal”.

Diante de histórias marcadas pela interrupção é possível inferir que esses são estudantes mais propícios a evasão, ou melhor, estudantes que terão maior dificuldade para permanecer no curso PROEJA. Por isso a escola deve estar sempre atenta a esses estudantes. A dificuldade em se manter no curso parece estar associada as dificuldades cotidianas, mas também pode estar associada as tensões decorrentes do modelo de educação. Penso que o retorno ao sistema escolar se dá pelo significado que isso tem na vida do sujeito, mas isso não significa que não permaneçam as tensões entre estes sujeitos e o mundo escolar. Nesse sentido, afirmam Ferreira e Paiva,

[...] as pessoas que buscam as salas de educação de jovens e adultos, em geral, tem uma trajetória escolar descontínua e que, muitas vezes, revela tensões com o modelo educacional sustentado pela escola.

O retorno aos estudos não representa, em si mesmo, uma conformação aos ritmos escolares. Ele pode representar a possibilidade de reflexão sobre o sentido da escola, sobre sua função (2011, p. 184).

Isto posto, considerar que esse sujeito já está integrado e adaptado à escola simplesmente por ter ingressado novamente no sistema escolar é considerar que este sistema está plenamente preparado e desenvolvido para receber o estudante com todas as suas peculiaridades. Sabe-se que no caso específico do PROEJA essa não é a realidade predominante. Nesse contexto, embora os discursos políticos tenham demonstrado a concepção epistemológica do PROEJA para respeitar essa diversidade, por certo, em muitos casos essas concepções não passaram de discurso e não conseguiram se efetivar verdadeiramente, mesmo diante das tentativas e investimentos do governo.

É necessário ponderar que o universo da EJA é formado por homens e mulheres marcados por experiências de infância na qual não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar, ou por outras condições que os afastaram da escola. Sob outra ótica, é possível ressaltar que estes Jovens e Adultos em alguns casos até tentaram retornar à escola, ou dela fazer parte pela primeira vez, mas foram reféns da lógica do discurso político desaliado de compromissos reais (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS. 2005, p. 37).

Penso que o PROEJA surgiu com um discurso verdadeiro, com convicção dos seus idealizadores e com uma convicção fundamentada epistemologicamente. Penso que os

idealizadores acreditaram na proposta para a ascensão social real dos envolvidos. Mas no decorrer da sua implantação, com a mudança dos gestores das políticas públicas, os rumos foram se transformando. Assim, caso esse projeto não seja retomado com mais vigor político, tende a ser mais um projeto enfraquecido e desconfigurado. O PROEJA está perdendo visibilidade diante dos interesses governamentais atuais, aspecto que será demonstrado mais adiante.

Retomando aos estudantes do PROEJA, as experiências anteriores desses estudantes, muitas vezes, reforçada pelo senso comum e pela consciência da realidade EJA reconhece nessa modalidade a existência de estigmas de difícil superação. Nesse sentido, penso que o PROEJA da forma como foi pensado está na contramão do conservadorismo e tende a romper o estigma da EJA. Por isso a meu ver é um Programa de certa forma revolucionário.

Curso EJA então é fácil

Na narrativa dos estudantes foi possível perceber que a EJA desperta alguns pré conceitos e talvez até estigmas. Essa imagem é construída pelo senso comum e também pela experiência dos estudantes que já tiveram a oportunidade de estudar nessa modalidade de ensino. Por conseguinte, alguns estudantes se referem a suas próprias experiências, enquanto outros se utilizam do conhecimento popular (senso comum) para tratar desse assunto, preconceito e estigma no PROEJA.

Com essa imagem da EJA, de uma modalidade onde o ensino é de baixa qualidade e a cobrança não é efetiva, muitos estudantes imaginavam e esperavam essa mesma realidade dentro da RF, apesar da tradição da rede.

Assim, Carlos conta como entende um possível preconceito por colegas ou estigma da EJA em promover uma educação com pouca qualidade. Segundo ele é pelas ideias difundidas pelo senso comum, a respeito da EJA, que alguns estudantes chegam no PROEJA pensando que vai ser tranquilo, justamente por que é um curso nessa modalidade. Na percepção dele, ele diz,

[...] eu percebo pelo pessoal de EJA de fora, que não era do CTI, [...] eu tenho alguns colegas que são [de fora do CTI]. Que é muito “de qualquer jeito”, esse que é o problema. Talvez seja por isso que o pessoal [outros estudantes e comunidade] tenha esse preconceito. Que é um preconceito que tem fundamento. Quando os caras falam no PROEJA já acha que vai ser mais tranquilo. Bah, PROEJA, tem que ser mais “light”, e sempre tem o pessoal com esse pensamento aí. “Bah vai ser mais tranquilo e tal...” Carlos (18, 24).

Nessa mesma linha de raciocínio, Guilherme, um jovem estudante que também não tinha experiência em escola EJA acredita que em geral muitos podem pensar, “se é PROEJA,

então é tranquilo”. Mas não foi isso que ele encontrou. Talvez fosse esse o pensamento dele ao entrar no PROEJA, embora não tenha deixado isso explícito. Ele afirma,

[...] todo mundo pensa assim, “ah, é PROEJA, é tranquilo”. [...] pois é... é um curso bem puxado, eu acho que até mesmo por isso, o pessoal se inscrevia com a ideia. “ah, é PROEJA, então é barbada”. Ai chegava aqui e a realidade era outra. É um curso técnico, tem que estudar, e o que a gente conversava mais era isso (GUILHERME, 20, 24).

Os depoimentos de Guilherme e de Carlos apontam para uma das possibilidades de compreensão da evasão de uma parcela significativa de estudantes que abandonou o curso PROEJA nos primeiros meses do curso. Para ilustrar, retomo o que já foi dito, no IFRS-RG 87% da evasão do PROEJA ocorreu até o terceiro módulos e 77% delas ocorreu até o segundo módulo. Esta evasão não é objeto de estudo desse trabalho, isso porque os estudantes com essa trajetória não compõe a pesquisa. No entanto, penso que pode haver nesse contexto uma potencialidade compreensiva. Afinal, porque alguém evade do curso nos primeiros meses? Por que alguém se submete a um processo seletivo, cria uma expectativa em si mesmo, até em familiares e professores e muito rapidamente desiste do curso. Talvez porque esperasse algo diferente do que encontra e nesse sentido, a ausência de facilidades pode ser um desses fatores. Evidente que estou no campo da especulação, mas isso me fez pensar nesses aspectos.

PROEJA é diferente

Ao mesmo tempo em que alguns estudantes entendem que esperar mais facilidade no curso por ser PROEJA é uma forma de discriminação e distinção dos seus sujeitos, conforme os depoimentos anteriores mostraram, os mesmos estudantes dizem que o PROEJA é diferente. Ao avaliar esses depoimentos compreendo que eles reivindicam uma educação diferenciada, mas não de qualquer jeito. De alguma forma, estes estudantes argumentam o mesmo que os teóricos da EJA, ou seja, que essa modalidade precisa ser diferente porque possui sujeitos diferentes em trajetória e contextos. Isso não tem a ver com baixa qualidade no ensino, essa diferença não significa aceitar ou merecer qualquer educação e particularmente na EP não quer dizer qualquer formação.

Nesse sentido o estudante Carlos diz que tem que saber que são estudantes diferentes, ele não deixa claro quem tem que saber, mas logicamente é a comunidade em geral, mas principalmente as instituições de ensino, seus professores, dirigentes e gestores. Nas palavras dele: “Eu acho que tem que ser, não mais tranquilo, não desleixado, mas acho que tem que ter essa possibilidade de saber que os caras [estudantes do PROEJA] não vem com essa mesma ‘viagem’, nessa mesma ‘bomba’” (CARLOS, 18, 24).

Compreendo, quando Carlos se refere a estudantes diferentes, ele quer dizer sujeitos com outra formação e outros contextos de cotidiano e usa a palavra (viagem) para dizer condições de abstrair e compreender a complexidade do conhecimento científico e tecnológico. Em geral, conhecimentos inerentes a formação profissional ancorada nas tecnologias modernas ou “de ponta”. Já para a motivação e disposição ele usa a palavra “bomba”, talvez nessa “bomba” esteja contemplado o tempo disponível para estudar.

O tempo também é abordado por Felipe, outro estudante que entende existir uma diferença entre o ensino proporcionado ao estudante do turno noturno como o PROEJA e o ensino proporcionado a outras modalidades de ensino, principalmente para os estudantes não trabalhadores. Ele entende que o ritmo deve ser mais lento, afinal, como estudar sem ter tempo para isso? Nesse sentido ele diz:

[...] a única coisa assim, que eu digo que a diferença é no turno da noite para o turno da tarde. A matéria da noite é mais... né, a gente não tem muito tempo para pegar aquela matéria, hoje dá uma matéria, amanhã já da outra. Já os da tarde, pelo que eu vi, eles tem mais tempo para estudar e muitos de noite trabalham (FELIPE, 25, 29).

De alguma forma os estudantes, mesmo em histórias diferentes vão construindo um raciocínio encadeado que se aproxima muito em conteúdo. A síntese que faço desses argumentos é a seguinte: se os estudantes são diferentes em sua formação anterior, no contexto do dia a dia, na energia despendida no curso, e no tempo disponível para o estudo dentro e fora da sala de aula, então eles não podem estar submetidos a mesma metodologia e a mesma dinâmica de outros estudantes.

Bruno, um jovem estudante entende que a avaliação era diferente, menos dificuldade para o PROEJA e isso era correto, mas pode ter acarretado problemas para os estudantes que conseguiram chegar na parte final do curso, nos módulos de formação profissional. Diz ele,

acredito que o nível de prova e a maneira de avaliação é um pouco diferente da turma da manhã. Não tem porque ter a mesma dificuldade. Talvez seja isso que dificulte os alunos quando vão entrar no técnico, que normalmente exige outro tipo de avaliação, quando vão entrar no técnico não conseguem (BRUNO, 19, 25).

Precisamos compreender porque Bruno pensa dessa forma. Ele tem razão na sua argumentação, mas a sua analogia deveria ter sido feita com os estudantes do pós médio, do curso subsequente. Interpretando as palavras de Bruno no contexto do currículo do curso a sua compreensão se evidencia. A estrutura curricular do curso PROEJA-RG foi pensada sem levar em consideração esses aspectos discutidos anteriormente.

No curso em estudo, o estudante do PROEJA ao chegar no sexto módulo automaticamente ingressa na turma do curso técnico pós-médio (subsequente) que inicia o seu

segundo módulo. Evidentemente, lá o ensino segue outra dinâmica, é uma turma de pós médio e não de PROEJA. Isso quer dizer, poderão estar nessa turma, alguns, um ou nenhum estudante do PROEJA, portanto, o curso segue a dinâmica do curso pós-médio.

Na prática, o curso PROEJA planejado para oito semestres é extinto no sexto semestre e seus estudantes são remanejados para outro curso, ou seja, o curso subsequente que não foi pensado e não é executado para sujeitos com a especificidade do PROEJA. Por certo isso contribuiu para gerar maiores dificuldades aos estudantes do PROEJA e evidencia o despreparo dos gestores com relação a EJA na RFEPT, pelo menos na nossa instituição e particularmente no nosso Câmpus. Essa estrutura vai gerar problemas pedagógicos que vão comprometer a sequência no curso, conforme evidenciado mais adiante.

Quando me refiro ao despreparo dos gestores, me incluo nesse grupo, e assumo o meu elevado grau de responsabilidade nesse processo. Eu gostaria de ter tido a compreensão que tenho hoje, do que seja o PROEJA, no momento em que participei do planejamento desse curso, por certo não teria essa configuração. Isso evidencia a necessidade de formação continuada e a necessidade de compreensão teórica das questões pedagógicas referentes aos níveis e modalidades de ensino dentro dos IFs. Sendo assim, ainda que insuficiente, a exigência de formação pedagógica para a nossa carreira é uma avanço importante.

EJA: distinção ou preconceito

Apenas para tornar mais claro, nessa categoria, a distinção está relacionada a diferença, ao que se destaca dos demais; já o preconceito está relacionado ao depreciativo, ao menor valor, ao ser menos. Retomando os aspectos de diferença de sujeitos, as instituições da RFEPT não estão/estavam acostumadas a sujeitos com o perfil da EJA. Assim, no início do PROEJA esses sujeitos podem ter sido rotulados ou discriminados, isso por parte de outros estudantes como também por parte dos professores e outros atuantes ligados a instituição.

O próprio sujeito da EJA pode se sentir diferente por estar num ambiente no qual a tradição não reconhece como sendo seu de direito. Nesse ambiente todos precisam aprender a lidar com essa nova realidade educacional. Nesse sentido, nos relatos, os estudantes se posicionaram de maneira diversa. Eu, como pesquisador não senti, em nenhum estudante, a percepção efetiva de algum ter sido discriminado ou ter sido tratado de forma inferior. Evidentemente que algumas diferenças foram percebidas, mas vamos ao que contaram sobre esse aspecto.

Eduardo (23, 28) conta que não percebeu nenhum tipo de preconceito quanto ao PROEJA, segundo ele, “o preconceito até podia acontecer, do pessoal ‘olhar’ o pessoal do PROEJA, mas eu nunca passei por situação nenhuma. Não sei se algum colega meu passou,

mas eu não presenciei. Para mim sempre foi bem tranquilo”. Nesse mesmo sentido diz Arthur (42, 49), “eram várias turmas, nunca houve distinção”. Felipe também não percebeu problemas; em suas palavras, diz ele, “discriminação e preconceito, para mim não teve problema nenhum” (FELIPE, 25, 29).

Mas nem todos tiveram a mesma percepção. Alguns estudantes perceberam, mesmo que de maneira velada, não chegando a ser um preconceito ou uma discriminação, mas talvez um estranhamento ou até mesmo um rótulo social atribuído aos estudantes do PROEJA. Alguns estudantes do pós médio achavam que o PROEJA era mais fácil, mas não tinham exatamente preconceito, isso fica evidente nas palavras de Guilherme (20, 24) quando diz, “com relação ao preconceito era tranquilo. Os professores, era tranquilo, a maioria do pessoal do subsequente que tinha alguma coisa, alguma brincadeira... ‘ah, o que vocês tem é uma barbada, são PROEJA’. Mas eu não entendia como preconceito”. Diante do que eles contam, compreendo que no ambiente da escola circulava uma ideia que o PROEJA era muito fácil.

Bruno reconhece uma injustiça ao considerarem o PROEJA mais fácil, ele demonstra que os outros colegas, de outras modalidades, não compreendiam as dificuldades dos sujeitos da EJA, que o pessoal de outros cursos não entendiam o que era o PROEJA, mas não questiona a integração na escola. Assim diz ele,

[...] a turma se sentia integrada na escola, sem dúvida nenhuma. Talvez o pessoal do outro curso não entendia o que realmente era o PROEJA, o que a gente estava passando. Mas com certeza, na minha turma nunca teve nenhuma desigualdade dentro do colégio, com certeza não (BRUNO 19, 25).

Já Carlos, o estudante com formação de professor, mais uma vez traz um contexto bastante crítico ao dizer que acontecia o estranhamento pela chegada de sujeitos da EJA, sujeitos diferentes daquele grupo. Em suas palavras ele conta.

Na verdade o preconceito vai existir sempre né, na verdade eu não sei se é preconceito a palavra certa [...]. Talvez até seja. Na verdade é, que é preconceito mesmo, porque aqui o pessoal é “ligadão” mesmo [estudantes de outras modalidades], é o pessoal que manda vê. De repente, começa a entrar [os estudantes do PROEJA] uns caras assim né, que eles não sabem da onde vem. [Eles pensam] “Como é que são esses caras?” Na verdade os caras [outros estudantes] não tinham muito o conhecimento né. Acho que era mais ignorância, porque quando o cara não conhece a primeira coisa que faz é, “eu não gosto desses caras aí, esses caras são tudo burro, vieram não sei de onde”. Era mais ou menos isso né. O pessoal não conhecia o curso (CARLOS, 18, 24).

Confesso que diante desse depoimento, mais uma vez Carlos me instigou, mexeu comigo, quase me tirou da zona de conforto. Ele estava literalmente me ensinando. Preciso de coragem para explicitar isso, mas me propus a isso, estar aberto para ouvir o outro, me

colocando na condição de ouvinte, atento, interessado e por isso comprometido, e nessa condição preciso estar aberto também para confessar as minhas “fraquezas”.

Provavelmente esse desconhecimento no qual se refere Carlos, que promove a pergunta - Quem é e de onde vem esse novo sujeito que chega na RFEPT? - foi experimentado por muitos sujeitos que fazem a *Educação Profissional de Qualidade*, isso não só no Câmpus Rio Grande, mas em toda a RFEPT. Afinal, esse sempre foi um lugar ocupado apenas por sujeitos selecionados, diferenciados, orgulhosos da sua capacidade, tanto para os gestores, professores, estudantes e até familiares. Em geral o estudante da EJA não tem esse orgulho e essa auto estima pela trajetória que conseguiu desenvolver em seu percurso de vida, isso ficou evidente nas conversas com os estudantes.

Nesse sentido, as palavras de Carlos encontram enorme sintonia nas palavras Franzoi e demais autoras. Elas referindo-se a chegada dos sujeitos da EJA na RFEPT e as resistências a isso, afirmam que a *negação* estava “para além da legítima defesa das condições de trabalho dos professores, representada por visíveis lacunas no programa, a resistência dava-se muito pelo apego à zona de conforto que o conhecido possibilita e que o desconhecido ameaça (FRANZOI, SILVA e COSTA 2013, p. 2). Como consequência, é impossível negar que o PROEJA mexeu com a RFEPT, que todos saíram da zona de conforto, estudantes, professores e gestores. Essa rede estava acostumada a um perfil de estudante muito diferente do estudante EJA, que carrega um estigma. Assim, segundo estudo de Araújo e Silva, sobre as pesquisas em PROEJA,

as dissertações e as teses destacam que as representações de professores sobre o aluno da EJA são motivos de resistência de alguns professores do PROEJA. Trata-se da ideia de um aluno com capacidade de aprendizagem limitada, que não acompanha o ritmo dos alunos em regularidade idade/série. Muitos comparam esse público com um ideal de aluno, que talvez não exista [...] (ARAÚJO e SILVA, 2012, p. 9)

Como síntese da subcategoria que trata da descontinuidade nos estudos é possível afirmar que esse traço característico acompanha os estudantes do PROEJA, pois a maioria dos estudantes tinha alguma vivência na formação em EJA, às vezes, com mais de uma interrupção antes do PROEJA. Essa passagem pelo sistema EJA desenvolveu a compreensão de que essa modalidade é mais “frouxa” menos exigente do que outras modalidades de educação. Com base nessa compreensão alguns estudantes podem ter ingressado no curso esperando facilidades e por isso se surpreenderam. Existe a necessidade de no PROEJA se desenvolver um ensino diferenciado, mas não “desleixado” como diz um estudante. Por essas razões apareceram traços de distinção para o curso PROEJA e seus estudantes, numa ideia

geral de ser um curso com menor qualidade, mas isso sempre de maneira sutil e não deliberadamente assumida pela comunidade escolar.

Da análise anterior faço a seguinte síntese:

O estudante com história de descontinuidade e vivências na escola EJA pode assumir uma postura passiva e esperar facilidades. Em função da novidade que a realidade e o contexto dos estudantes do PROEJA trazem para a RFEPT, eles podem receber alguma desqualificação como modalidade. Por isso RFEPT tem dificuldade para desenvolver um ensino diferente e adequado para a EJA, mas procura manter o paradigma da qualidade.

7.2.2 Pela diversidade e necessidade de ajuda, a turma encontra a união para estudar uns com os outros.

Os estudantes em seus relatos referem-se muitas vezes a turma e aos seus colegas. Nesse sentido outra subcategoria emergente foi a turma e suas estratégias. Nesse momento a análise traz o que os estudantes dizem sobre a diferença de idade e a união do grupo, uma característica do PROEJA, penso ser também da EJA. Em função disso, eles em geral estudavam em grupo, visto que a turma geralmente precisava de ajuda.

A diferença de idade.

A turma do PROEJA, por ser um grupo formado por estudantes da EJA, geralmente vai ser composta por sujeitos de diferentes idades e naturalmente contextos. Pela análise percebi que isso pode ter gerado alguma insegurança, principalmente no início do curso; mas depois, a diferença de idade não representou mais distanciamento entre os estudantes. Nesse sentido, Arthur diz que no início, por ser mais velho, sentava sozinho no fundo da sala. Assim conta ele,

[...] me dava bem com o pessoal, praticamente com os mais novos da aula eu me dava melhor, eu sentava no fundo da aula, sozinho, no fundo da aula, o pessoal lá na frente. [...] [mas foi] tranquilo, até pensei que iam dizer, “bah o velho, [...]”, né, porque... mas nem isso, até que nem é tanta diferença [de idade] (ARTHUR, 43, 49).

O estudante durante a entrevista deixou claro que sentia insegurança ao voltar para a sala de aula com a idade que tinha. Ele imaginava sentir-se diferente, talvez destoando do grupo. Mas, com o passar do tempo se integrou ao grupo e no final reconheceu que a diferença na verdade não era tão grande quanto ele imaginava.

A diferença de idade entre os estudantes não apareceu como uma questão capaz de dividir a turma. Bruno é um jovem estudante que diz não haver diferença entre os estudantes

mais velhos e os mais jovens, o que havia era um respeito e até motivação dos estudantes mais jovens ao ver o esforço dos estudantes mais velhos. Assim diz ele,

[...] em nenhum momento, tanto os meus colegas como eu, um ficou diferenciado dos outros, sempre teve a mesma maneira, às vezes eu não fazia as coisas e eles faziam. [...] a gente vendo, a gente aprendendo junto com o grupo, eu estava na ativa, tinha mais uns dois que saíram da ativa há pouco tempo, então a gente vendo aquele grupo e a gente se desenvolver junto com eles. Vendo aquele pessoal que não tocava no caderno há 30 anos e começar e ter objetivo. Aquilo ali pra mim foi muito gratificante, até ter aprendido junto com eles... (BRUNO, 19, 25).

Na fala de Bruno fica evidente que ele, por ser mais jovem, imaginava que os mais velhos poderiam se diferenciar no rendimento, mas ele diz que nem isso aconteceu, tanto que às vezes ele não fazia a tarefa e os mais velhos faziam. Portanto, percebo claramente que Bruno diz não ter percebido diferença intelectual ou cognitiva nos estudantes mais velhos em relação aos mais novos, conforme Arthur já havia dito antes.

Nesse sentido Carlos entende que o estudante do PROEJA já perdeu o pique do estudo por estar parado há algum tempo, mas isso não tem relação com a capacidade do sujeito. Na sua perspectiva, diz Carlos (18, 24) “eu percebo que o pessoal do PROEJA é mais antigo, que não deu pra estudar muito, ou ficou muito tempo sem estudar. Tinha uma gurizada que era boa, mas ficou muito tempo sem estudar, perde o pique”. À vista disso, os dois estudantes mais jovens, que ingressaram no PROEJA sem interromper os estudos, compartilham da mesma opinião. A diferença significativa de idade entre os estudantes não gera diferença cognitiva entre eles.

A união no grupo

Com toda a diversidade que caracteriza o grupo de estudantes EJA, mesmo assim os sujeitos se identificam e se unem. Isso ficou bastante evidente na fala de alguns estudantes como Arthur, ao dizer que na aula o grupo era unido, ou “meio unido”. Segundo ele, “em aula era quase todo mundo meio unido, vamos fazer tal coisa vamos fazer tal coisa e todo mundo junto” (ARTHUR, 43. 49).

Outro estudante que falou em união foi Davi (25, 31), segundo ele o convívio fortalecia o grupo que se ajudava. Nesse sentido diz ele, “fiz bastante amizade, a minha turma mesmo, foi ‘show de bola’, um ajudava o outro, até porque a gente estava sempre aqui... [na escola], a gente era unido”.

Geralmente eles não fazem referência aos aspectos do convívio fora da sala de aula, mas Carlos aborda essa questão e diz que era bom o convívio. Segundo ele, “entrou uma turma boa que se dá até hoje, fazíamos comida, todo mundo vinha do trabalho e foi assim, era

uma união, o pessoal se tratava muito bem e foi legal o tempo que a gente teve aqui” (CARLOS, 18, 24).

Pelas conversas que tive com os estudantes e pelo empírico analisado, parece evidente que a diversidade leva ao respeito e isso une o grupo de estudantes. O sentimento de grupo, de identidade, se estabelece com muita força em grupos com grande diversidade. Essa é uma das compreensões que faço. Com base nisso faço uma reflexão. Talvez em grupos mais homogêneos (adolescentes, por exemplo), surja a competição, a disputa e até o preconceito e a discriminação com o “diferente”, afinal, num grupo homogêneo as diferenças se sobressaem. Num grupo com muitas diferenças, o que pode sobressair, destoar? Fica a aceitação, a acolhida ao outro.

O sentimento de união relatado, pode ser um forte estímulo para superação das dificuldades e pelo grupo encontrar outros significados para os estudos. Nesse sentido, quando a turma perde algum componente, sente essa perda. Ao mesmo tempo, o sujeito que vem integrado a um grupo, quando se “desgarra” pela repetência, pode sentir dificuldade para integrar-se em outro grupo já constituído. Nessa condição ocorre a perda de identidade do sujeito, foi o que aconteceu com Felipe. Assim ele conta como se separou da sua turma:

[...] a dificuldade foi que eu fiquei em Física e Matemática, passei para o segundo módulo, o primeiro foi tranquilo, no segundo eu fiquei somente em Física, no terceiro eu fiquei em Matemática e Física. Ai não consegui me adaptar com os colegas novos, já deu mais uma complicada (FELIPE, 25, 29).

Quando os estudantes enfrentavam dificuldades no curso, o grupo se ajuda e uns estimulam os outros. Se o sujeito perde a identidade com esse grupo, fica mais vulnerável e as dificuldades podem assumir o controle da situação e a desistência ficar mais atraente. Felipe deixa claro quando diz, “já deu mais uma complicada”, quer dizer, ele tinha outros problemas além da dificuldade com a Matemática e a Física, justamente a falta de entrosamento com os colegas novos.

Este estudante, assim como muitos outros, ao reprovar em uma disciplina cursou no semestre seguinte somente essa disciplina. Por certo isso é um grande problema. Um estudante adulto, com todas as responsabilidades inerentes a ele, ao permanecer numa escola cursando apenas uma disciplina durante um semestre, a meu ver, fica vulnerável a alguns problemas a saber:

- a) o estudante afastado das outras disciplinas por longo período quebra a sequência e a lógica de aprendizagem desses conteúdos, com natural dificuldade no seu

retorno. Portanto, em nome de uma disciplina, todas as demais saem prejudicadas;

- b) a maior permanência em casa quebra a rotina do estudante e isso o desmotiva, visto que voltar a estudar não é tarefa fácil, portanto, quebrar esse fluxo é prejudicial. Quando recomeçar com todas as disciplinas precisará de uma nova adaptação e desenvolver nova rotina;
- c) o estudante se afasta do grupo de estudantes com o qual desenvolveu laços e por isso precisa formar novos laços a cada semestre;
- d) o estudante com mais dificuldade alonga demasiadamente o tempo do seu curso, o que é um problema sério para um Jovem Adulto.

Por certo Felipe encontrou esses problemas, isso está evidenciado na sua história. Ao analisar o seu histórico escolar isso se apresenta. Numa síntese, ele tem a seguinte história: No seu terceiro semestre de estudos, cursou apenas Física II, no quinto semestre matriculou-se apenas nas reprovadas, Física III e Matemática III e não cursou. Esse estudante em cinco semestres estudados poderia completar o terceiro semestre, isso se fosse aprovado nas duas disciplinas matriculadas. Faltavam cinco semestres de curso, quanto tempo este estudante levaria para completar o seu curso? Por certo ele fez esse questionamento. Essa é uma questão a ser pensada, como equacionar a repetência para estes estudantes?

Estudavam uns com os outros

No PROEJA, a união do grupo passou a ser importante para a solução dos problemas individuais. Com o grupo unido e compartilhando as mesmas dificuldades a ajuda mútua configurou-se numa importância estratégia de superação. Nesse sentido, Arthur, o estudante que utilizava a internet para estudar e assim não ficar para trás, tornou-se um referência para os colegas e começou a ensinar o que sabia. Ele conta que dava aula antes das aulas e chegava mais cedo para ensinar “como entendia”. Simulando um diálogo ele conta como ajudava os colegas diante das dúvidas deles.

– Como é que tu faz?

– Eu faço assim, [...].

– Faz lá no quadro.

No fim o que acontecia? Eu começava a dar aula antes da aula.

- vou mais cedo amanhã e tu me explica.

Quando eu chegava tinha uma turma lá sentada na aula e eu escrevia no quadro, Física, Matemática, Química, como eu entendia. “O que aconteceu?” A turma começou a sair da frente e ir tudo lá pro fundo. Começavam a chegar e aí, todo mundo ia no fundo (ARTHUR, 43, 49).

Penso ser interessante destacar que Arthur não foi sentar na frente como os outros, a turma é que veio para o fundo para sentar com ele. Nesse sentido, esse estudante parece ter

assumido uma postura de líder. Por certo uma vitória para quem esperava algum tipo de discriminação por ser um dos estudantes com mais idade da turma.

Carlos conta que os estudantes superavam as dificuldades pela ajuda mútua e pela disciplina nos estudos. Essa foi uma das grandes aprendizagens que o PROEJA trouxe para ele. Em suas palavras:

O pessoal rodava e a gente se ajudava, estudava aqui. Às vezes os professores saíam e a gente ficava estudando, sempre teve essa troca. Não tinha muito o que reclamar, porque eu aprendi muito ali, aprendi até este lance da disciplina de estudo, estudar num ambiente onde tu tem que estudar (CARLOS, 18, 24).

Compreendo que a turma necessitava de ajuda e os colegas ensinavam usando uma linguagem simples, a linguagem própria do estudante, talvez por isso fosse importante esses momentos de estudo. Penso que a linguagem pode assumir papel fundamental na aprendizagem. A linguagem da escola profissional é aprendida só na escola profissional e isso leva tempo e pode ser um entrave na aprendizagem. Nesse contexto, diz Oliveira,

[...] o desenvolvimento das atividades escolares está baseado em símbolos e regras que não são parte do conhecimento de senso comum. Isto é, o modo de se fazer as coisas na escola é específico da própria escola e aprendido em seu interior. [...] Em nível mais sutil [...], dominar a mecânica da escola e manipular sua linguagem são capacidades aprendidas no interior da escola e, ao mesmo tempo, cruciais para o desempenho do indivíduo nas várias tarefas escolares. Muitas vezes a linguagem escolar mostrou ser o maior obstáculo a aprendizagem do que o próprio conteúdo (OLIVEIRA, 1999, p.62).

Assim, os estudantes do PROEJA sabidamente não estão acostumados nem à linguagem e nem à dinâmica da escola profissional. Por isso tiveram que se adaptar a esse novo contexto. Então eles preferiam encontrar ajuda nos próprios colegas ao invés de procurar os professores nos períodos disponíveis para essa ajuda. Em nenhum momento das entrevistas algum estudante relatou a utilização dos períodos de atendimento dos professores.

Siqueira (2010) em sua tese de doutorado, trabalhando com histórias de estudantes do PROEJA também encontrou a ajuda mútua. Ele diz que observou nos excertos das entrevistas a presença do apoio mútuo desde o início do primeiro ano em que passaram a conviver como turma e isso foi se consolidando através do curso.

A necessidade de ajuda

Como o empírico vem evidenciando, a turma do PROEJA precisa de ajuda ou no mínimo um acompanhamento mais próximo. Por isso, quando os estudantes se aproximavam entre si e trocavam experiências com os que sabiam mais, esses se tornavam referência do grupo. Nesse sentido Arthur conta que a turma se aproximava e perguntava pra ele, porque ele geralmente sabia o conteúdo. Assim ele conta, “se eu chegasse ali, o que acontecia? Se eu

tivesse junto, iam estar tudo na minha volta de novo. ‘Ah o Arthur sabe aquilo ali, vamos perguntar pra ele que ele sabe’” (ARTHUR, 43, 49).

No relato de Arthur fica evidente a naturalidade com que os colegas o abordavam para pedir ajuda e isso parecia ser uma rotina. Evidentemente eles sentiam liberdade para isso e não tinham constrangimento. O ideal seria esse mesmo comportamento para com os professores. Nesse mesmo sentido Eduardo ratifica que em geral todos os estudantes se ajudavam. Segundo ele, “sempre tinha algum que não, mas em geral todo mundo se ajudava” (EDUARDO, 23, 28). Parece evidente que a união e a identidade de grupo proporcionam a interação e a ajuda entre seus membros. Por certo, se eles precisavam de ajuda é porque tinham problemas de ordem pedagógica.

Helena conta que as suas dificuldades pedagógicas foram superadas com uma ajuda individualizada no ambiente da aula. Foi uma condição ocasional, mas pode trazer alguma aprendizagem para se pensar numa forma de ajudar o estudante do PROEJA. Helena (27, 29), diz assim, “a minha maior dificuldade foi em química, mas aí o estagiário que entrou, ele assistiu aula três meses para depois assumir a turma. [...] eu sentava do lado dele e ele me ajudando e me ajudando eu consegui passar em química”. Talvez a proximidade facilite a procura pela ajuda, afinal, o estagiário estava na condição de professor na sala de aula, mas ocupando o lugar de estudante ao assistir à aula do “professor titular”. Nessa situação houve aproximação e por isso a “ponte” de ligação se estabeleceu entre eles. Por certo o que está em cena é um aspecto da relação social entre professor e estudante.

No sentido de auxílio, cuidado e atenção ao estudante, Carlos diz que a ajuda individual fora da sala de aula é fundamental para o novo estudante do PROEJA. Ele entende a necessidade de haver mais professores com um tempo específico para o atendimento às necessidades do estudante. Assim diz ele,

não é nivelamento, é como se tivesse um ou dois professores que ajudasse este pessoal, por exemplo. Estou com problema em Física, então tu vai lá. É o que tem aqui, na real, na verdade tem aqui. O *atendimento*, dar uma ênfase, não sei se no início do curso, uma aula a mais, um horário a mais. É pra ajudar nisso. [...] Mas tem que ter essa consciência de que eles [estudantes do PROEJA] não vieram com essa base aí. Acho que por isso que eu enfatizo tanto o acompanhamento (CARLOS, 18, 24).

Para reforçar o que vem emergindo no empírico, recorro a Noro (2011), em seus estudos com o PROEJA ela conclui que:

Contribuem de forma substantiva para a permanência e o sucesso escolar em [...] PROEJA as estratégias construídas para fortalecer a aprendizagem, como aulas de

reforço no horário de atendimento dos professores e os vínculos de colaboração mútua entre os estudantes (NORO, 2011, p. 155).

Por alguma razão os estudantes não relataram o uso do período de atendimento tirar dúvidas com os professores. Eu compreendo que esse recurso, embora disponível, não estava verdadeiramente acessível aos estudantes. Por inferência penso que o *atendimento* compete com a aula e explico essa compreensão. Se o período destinado para o atendimento for o mesmo das aulas, eles serão momentos concorrentes. Nesse caso o estudante precisa optar pela aula ou pelo atendimento. Por conseguinte, o atendimento e a aula na verdade concorrem e não convergem.

Numa síntese é possível dizer que a turma do PROEJA se caracteriza pela diversidade. Nesse grupo existiam estudantes jovens sem percurso interrompido e estudantes adultos com história de várias interrupções escolares, estudantes trabalhadores e não trabalhadores, enfim, um grupo muito diverso e com histórias de vida distintas. Nessa diversidade se estabeleceu a união e a ajuda mútua. Nesse sentido o afastamento do grupo pode gerar dificuldades para a integração em grupos novos, por isso cursar apenas um ou duas disciplinas retira do estudante a identidade de grupo e isso quebra a estratégia da ajuda mútua. Mesmo com essas estratégias o grupo ainda necessita de ajuda dos professores.

Os estudantes do PROEJA tiveram dificuldades pedagógicas durante o curso, e além dessas, outras dificuldades se apresentaram. Nesse sentido vou avançar na tentativa de compreender quais foram estas dificuldades.

7.2.3 O estudante trabalhador e suas dificuldades

Na subcategoria que trata sobre o estudante trabalhador estão retratadas as dificuldades que os estudantes relatam sobre as questões para conciliar o horário de trabalho e o de estudo, tanto nos aspectos do dia a dia como nos períodos de avaliação (provas). Também são tratados os desdobramentos da concomitância entre trabalho e estudo e as dificuldades pedagógicas decorrentes dessa concomitância ou dupla jornada desenvolvida pelos estudantes trabalhadores.

O estudante trabalhador e a dificuldade com o horário

Os estudantes que trabalham, geralmente, estão submetidos ao mesmo problema ou a problemas parecidos. Uma das questões importantes é a capacidade de conciliar o horário do trabalho com o horário da escola. Nem todas as atividades profissionais têm a característica de ter horários de trabalho bem definidos e rigorosamente cumpridos. Nos casos, onde isso

acontece, conciliar os horários fica mais fácil, mas muitas vezes o estudante precisa negociar, o que nem sempre é uma tarefa fácil e/ou possível. Os estudantes contaram como resolveram esse problema.

Para Arthur, foi necessário e foi possível uma negociação. O estudante solicitou no seu trabalho um ajuste no horário. Assim ele conta: quando “comecei a estudar... [o trabalho] era da 13:00h às 19:00h, aí fui lá e falei com o encarregado e ele me passou das 12:00h às 18:00h. Aí comecei a estudar...”. Nesse caso a troca de horário permitiu que o estudante tivesse um intervalo entre o trabalho e a escola; por residir próximo à escola podia fazer um intervalo antes da aula. Este estudante não se queixou do horário, mas disse que acumular a responsabilidade do trabalho e mais as tarefas de estudante é muito difícil. No seu caso a dupla jornada que acumula trabalho e estudo gerava dificuldades. Assim ele diz, “[...] eu tinha os problemas no [identifica o trabalho], muito serviço lá. Por que eu acumulava os dois” (ARTHUR, 43, 49).

Nesse momento é necessário contextualizar o mundo do trabalho. Nele, existe uma grande diversidade de atividades profissionais que exigem, as vezes, quase uma dedicação exclusiva. Esse é o caso das atividades militares e algumas atividades autônomas além dos trabalhos que envolvem manutenção de equipamentos e máquinas, profissionais da saúde e muitos outros. Nesses casos o estudante trabalhador encontra dificuldade não apenas em conciliar os horários, mas pode ter o estudo impossibilitado. Se isso acontece, mesmo que esporadicamente, problemas de ordem pedagógica vão ocorrer e até se acumular.

Esse foi o caso de Eduardo, segundo ele,

[...] a minha maior dificuldade era que eu faltava muito por causa do meu emprego, como eu era do exército, tinha dias que eu estava em serviço, tinha época que eu não podia vir, então ficava meio complicado. Muitas vezes o pessoal chegava atrasado era por causa disso. Ou estava trabalhando, tinha muita gente que trabalhava por conta própria (EDUARDO, 23, 28).

No caso de Eduardo, a situação pode ser mais complicada, afinal, segundo ele, ocorriam períodos sem poder ir as aulas. Se o sujeito tem alguma dificuldade para acompanhar os conteúdos e as tarefas no dia a dia, faltar as aulas significa agravar esses problemas. Nessa condição as dificuldades se ampliam muito, podendo tornarem-se insuperáveis.

Outras atividades profissionais como a da indústria exigem o trabalho em regime de turno. Nesse caso o horário de trabalho pode alternar diversas vezes no mesmo mês. A falta de rotina é um agravante. Também existem turnos de trabalho que coincidem com o horário de aula. Sendo assim o estudante falta a aula sempre que estiver naquele turno. Isso pode

representar algo em torno de sete a dez dias por mês. Compreendo bem esse problema. Como já relatei, também trabalhei em regime de turno e quando comecei a lecionar no curso profissional, como professor contratado (temporário), tive que negociar o meu horário com os colegas e com a chefia da empresa.

Esse não foi o problema de Guilherme (20, 24) que conta assim o seu empecilho. “Sempre tive vontade de estudar no CTI, infelizmente não pude terminar, tive umas trocas de trabalho e turno e volta para o horário, daí não consegui conciliar os dois”.

Quando Guilherme se refere a voltar para o horário, está dizendo que saiu do regime de turno e voltou ao chamado “horário administrativo”, que é o horário que os profissionais não ligados diretamente a produção da empresa executam suas atividades profissionais, geralmente é o horário comercial.

Nos três casos acima, houve exemplos de situações muito recorrentes com estudantes trabalhadores. Em síntese houve o acúmulo de atividades e por consequência o cansaço extremo; o trabalho com horário não rotineiro; e o trabalho com horário cambiante (turno). Se pensarmos também no trabalhador autônomo, que muitas vezes não pode cumprir rigorosamente uma rotina de horário, principalmente no final do expediente, então foi abordado uma série de casos possíveis, o que permite compreender as dificuldades enfrentadas pelos mais diversos regimes de trabalho e a concomitância com o estudo escolar, que sabidamente tem horários fixos e rígidos e, muitas vezes, inegociáveis.

Nesse momento da análise do material empírico, procuro compreender apenas as questões referentes ao cumprimento do horário de chegada e a frequência na aula. Não abordei a qualidade do tempo que o estudante permanece dentro da sala de aula e seus desdobramentos em função da dupla jornada, isso eu faço a seguir.

A dupla jornada

Naturalmente todo sujeito envolvido com educação sabe que a dupla jornada é cansativa e compromete a qualidade do tempo e da atenção do estudante dentro da sala de aula. Essa perda de qualidade pelo cansaço foi abordada por alguns dos estudantes. Quatro deles abordaram esse aspecto.

Carlos não era um estudante trabalhador, mas conta que teve uma “lição” ao testemunhar o quanto cansativo era a dupla jornada para alguns dos seus colegas. Ele percebeu que alguns estudantes vinham do trabalho e dormiam na aula, por isso não rendiam no final da noite. Sabidamente, ficar concentrado quando cansado é uma tarefa quase se não, impossível. Nesse sentido diz ele,

[...] quem estava ali estava para estudar, eu era um dos mais novos, ainda mais que o pessoal vinha do serviço, o pessoal vinha para estudar, os caras dormiam na aula. Mas foi legal, tirei uma baita experiência, foi muito bom. Acho que o horário das aulas é esse mesmo, porque não tem como fazer muita adaptação de horário. O pessoal tem que se encaixar nesse horário. Mas a gente não ia até o final, até as 23:00h, saía um pouco mais cedo geralmente o pessoal não rendia mais. [Tem que] usar bem o tempo, por que a gente consegue prestar bem a atenção umas duas horas, duas horas e meia, que tu está ligado (CARLOS, 18, 24).

O importante do depoimento do estudante está na sua afirmação que o pessoal vinha para estudar. Isso quer dizer que eles dormiam pelo cansaço e não por descaso ou falta de interesse. Pela experiência de 24 anos no magistério, posso afirmar que um professor ao ver um estudante “dormindo” na sala de aula, tende a imaginar que ele está desinteressado e demonstra descaso pela disciplina ou conteúdo. É fundamental compreender o contexto dessas ocorrências.

Já Arthur diz que o estudante trabalhador não aguenta um longo turno na escola e se refere ao cansaço e ao horário. Diz que seria interessante um turno mais curto, “não um técnico de 4 horas. Podia ser até de 3 horas, que seja mais tempo, [...] que fosse, vamos supor, das 9:00h as 12:00h, daria para a pessoa estudar, por que tu não aguenta né” (ARTHUR, 43, 49). Arthur se refere ao turno diurno, mas é possível inferir que ele também considere 3 horas de estudo para o turno da noite.

Nos dois casos acima, foi possível perceber que os estudantes fizeram uma abordagem que me faz pensar. No primeiro caso o estudante se refere a 23:00 h como horário de saída da turma PROEJA. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o horário ⁶⁶ era das 19h e 10min às 22h e 35min, com um intervalo de 15 minutos (COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL, 2006).

No segundo caso, o estudante se refere a uma carga horária diária de três horas como ideal, mas se for considerado o tempo de estudos, a carga horária diária do PROEJA é de 3h e 10 min. Parece que nos dois casos os estudantes tiveram uma percepção alongada do tempo na escola. O que chama a atenção é a referência ao aumento do tempo do curso para compensar a redução numa jornada diária. No entendimento do estudante isso não compromete o ensino e facilita o estudante trabalhador.

⁶⁶ No PPC encontramos uma divergência no horário definido para o curso PROEJA. Na contracapa aparece o horário das 19 h e 15 min até às 22 h e 40 min. Na página 9 aparece o horário das 19h e 10 min às 22 h e 35 min.

Outro estudante que se refere a redução da carga horária diária é Bruno, ele não acumula a dupla jornada, mas parece compreender bem as dificuldades enfrentadas por seus colegas. Nesse sentido afirma ele,

[...] talvez algum ajuste do horário, começar quem sabe meia hora mais tarde seria bem interessante, porque muitos que moram aqui pela região poderiam até dar uma relaxada, ir em casa comer alguma coisa para vim, talvez até ter um ânimo para vim. [...] é cansativo, quem trabalha de segunda a sexta feira fica saindo de casa, vamos supor, 6:00 h, 6:30 h pra chegar 23:00 h 23:30 h, meia noite. Tu vê, seis horas em casa pra dormir e muitas outras vezes fazer alguma outra coisa. [...] (BRUNO, 19,25).

A dupla jornada, que concilia trabalho e estudo, sem um intervalo adequado para a alimentação e o descanso pode desestimular o estudante, principalmente num curso de quatro anos como o PROEJA-RG. Por certo, a dupla jornada é um dos maiores desafios do estudante trabalhador.

Guilherme diz que o curso por ser técnico é um curso que exige do estudante, e essa exigência diária, por muitas horas limita o rendimento e o entendimento do estudante trabalhador. Segundo ele o estudante trabalhador tem pouco rendimento pelo cansaço.

A carga horária de trabalho [no curso] é bem forte, então, às vezes chegava aqui cansadão, bah, às dez horas já não entendia mais nada. A maioria do pessoal foi por isso [evasão]. O pessoal mesmo que trabalhava no comércio, eu já trabalhei no comércio, sei como é. Era complicado. Mas era isso mesmo que o pessoal comentava (GUILHERME, 20, 24).

Fica evidente que os estudantes trabalhadores e os não trabalhadores, desenvolvem o mesmo sentido para a dificuldade que é trabalhar e estudar em concomitância. Retomo o que chamei de mundos concorrentes (escola e trabalho). Estes mundos estão desenvolvidos especificamente para pessoas que estão em apenas um deles. Nessa condição o sujeito pode atender as exigências de cada mundo individualmente, isso porque eles em geral demandam muito de cada sujeito. Parece evidente que eles não são pensados para a convergência, para a concomitância, são historicamente concorrentes. Isso talvez seja uma herança do tempo no qual a escola era para os ociosos. Evidentemente hoje esse não é o caso, mas talvez o mundo do trabalho ainda não tenha evoluído o suficiente para permitir ao trabalhador o tempo necessário para o seu desenvolvimento e o seu lazer.

No mundo atual é consenso que o trabalhador precisa estar continuamente se atualizando. Mas como fazer isso com as elevadas cargas horárias impostas pelo mundo do trabalho? Nesse sentido meus estudos emergem e fico imaginado como era a condição do trabalhador no século XIX que sabidamente trabalhava em torno de 16 horas por dia. Por certo ele não se atualizava.

Nesse sentido, é preciso encontrar a solução para o problema da sobreposição de trabalho e estudo, principalmente numa sociedade onde existe defasagem na qualificação dos trabalhadores. Se essa sociedade precisa e quer qualificar esse contingente de trabalhadores, nos seus sentidos humanos e tecnológicos, então o mundo do trabalho e o mundo da educação precisam convergir.

Feita essa rápida reflexão, é preciso retomar a análise.

Em síntese, os estudantes trabalhadores entrevistados apontaram a dificuldade em conciliar os horários de trabalho e de estudo, além da dificuldade em acumular tarefas. Este acúmulo gera cansaço e desgaste para suportar a carga diária de ser estudante trabalhador. Nesse contexto os estudantes chegam ao final do turno de estudo cansados e nessa condição sua capacidade cognitiva fica prejudicada. O mundo da escola e o mundo do trabalho não convergem para a concomitância da dupla jornada.

Por certo as dificuldades com o horário e o cansaço não são as únicas dificuldades dos estudantes, outras se apresentam e nelas presto a atenção a partir de agora.

Pela análise anterior faço a seguinte síntese:

Qualquer estudante tem dificuldade com a dupla jornada, mas com o perfil EJA, essa tarefa fica mais difícil.

7.2.4 As dificuldades encontradas pelos estudantes em geral

Não bastasse as dificuldades encontradas pelos estudantes trabalhadores, discutidas anteriormente, ainda existem as dificuldades que são de outra natureza que não o trabalho ou a concomitância com ele. Nesse sentido os estudantes contaram sobre as dificuldades que eles consideram naturais, afinal o PROEJA é um curso técnico. Decorrente dessa natural dificuldade está a falta de base que é uma característica muito citada. Segundo eles essa falta de base traz dificuldades adicionais. Nesse sentido, alguns entendem que o início do curso é mais difícil e sugerem um período para a ambientação do estudante nessa nova realidade. Passado o período mais crítico, o início do curso, o estudante precisa perseverar para seguir adiante com motivação. Portanto, conforme o curso avança a tendência é ficar mais difícil pela entrada da formação profissional. Aliado a tudo isso os estudantes ainda relatam outras dificuldades de ordem do seu cotidiano que vão concorrer com o seu curso PROEJA. Por isso o curso exige dedicação para o estudo.

O PROEJA exige estudo

Com relação a dificuldade do curso, dois estudantes relataram a sua compreensão a esse respeito. Carlos diz que gostou porque a cobrança exigia estudo e o estímulo dos professores aliado a dificuldade com as exatas, obrigava os estudantes a estudar fora da sala de aula. Nesse sentido diz ele,

[...] gostei muito, porque tinha uma cobrança, era legal, a gente tinha que estudar era obrigado a estudar eu estudava bastante. [...] nunca acompanhei muito, nunca fui muito bom nas exatas, mas os professores nos estimulavam tanto que agente tinha que estudar em casa. Fica te dando aquela “piração”, fica estudando, estudando. É importante ficar estudando. A gente se encontrava pra fazer trabalhos fora, assim, foi muito boa a minha passagem pelo PROEJA (CARLOS, 18,24).

Pelo depoimento de Carlos, a cobrança aliada a dificuldade dos conteúdos impelia os estudantes ao estudo, que geralmente era feito em casa e às vezes em grupo. Essa parece ter sido uma ótima aprendizagem para ele, a disciplina para o estudo e a mudança de postura como estudante. O contexto evidencia que Carlos não era um estudante trabalhador, portanto, ele tinha o tempo disponível para ficar estudando, segundo ele naquela “piração”, quer dizer, naquela intensidade.

Nesse momento ressurgem, com muita vitalidade, uma questão ainda em aberto. E os outros estudantes que não dispunham desse tempo? Como dar conta dos estímulos dos professores se o tempo disponível não é suficiente para o trabalho, o estudo, o convívio familiar e o lazer? Se o estudante tiver que abrir mão de alguma atividade por falta de tempo, qual será a sua opção?

A priori, posso supor que o estudante abre mão do convívio familiar e do seu lazer, mas isso não é possível por um longo período. Portanto, para um curso longo o estudo vai perder significado na vida do estudante sem tempo. Talvez os cursos mais rápidos permitam essa mutilação social. Chamo de mutilação social porque um sujeito pleno deve ter garantidos o direito ao lazer e ao convívio familiar. Ao mesmo tempo, a falta de estudo impede o desenvolvimento das potencialidades humanas. Penso que quando a formação acontece no tempo mais adequado, ou seja, antes do trabalho produtivo, o sujeito conquista mais possibilidades de tornar-se pleno. Nesse contexto, parece inevitável que na concorrência dos elementos cotidianos, a longo prazo, o estudo perca espaço ou importância. Parece que cursos longos não são adequados aos estudantes trabalhadores.

Já Guilherme entende que a dificuldade do curso também está na postura dos professores e gestores, que não “passavam a mão por cima”. Ele afirma que o PROEJA não tem nada de tranquilo, ninguém passa a mão porque é PROEJA.

Não tem nada de tranquilo, eu não vi nada de tranquilo, para mim era ... eu não sei, eu nunca fiz o regulamentar, mas o grau de dificuldade era ... pra mim era o mesmo que eu via os meus colegas que faziam o regulamentar ... não tinha essa... ah, é PROEJA passa a mão porque o pessoal.... não... (GUILHERME, 20, 24).

Nesse caso é fundamental compreender que Guilherme, embora jovem, é um estudante trabalhador e percebeu as dificuldades de encarar o acúmulo de conteúdo, a necessidade de estudos constantes e a falta de tempo. Se aliar a isso a falta de base dos conhecimentos sistematizados e exigidos nos curso, como o estudante faz?

A falta de base

Na tentativa de compreender quais as dificuldades que o estudante do PROEJA encontrou no seu percurso formativo dentro da RFEPT, quatro estudantes fizeram uma abordagem que relaciona as dificuldades que tiveram a sua falta de base anterior ao PROEJA. Bruno é um estudante que procura compreender as dificuldades encontradas nas ciências exatas. Segundo ele, a falta de base pode gerar dificuldade em Física e Matemática, mas ele considera essas áreas críticas. Outros fatores também podem ser considerados como o tempo fora da escola, no caso específico de alguns estudantes pode ser a própria dificuldade pessoal com essas áreas. Afinal para muitas pessoas, essas disciplinas são difíceis porque exigem importantes habilidades.

Nesse sentido, Bruno diz que,

[...] muita gente têm dificuldade com número, até os jovens tem dificuldade. [...] é que muitas pessoas tem dificuldade no... na parte de Matemática e Física. Do raciocínio né... Do raciocínio, do raciocínio dos números, entender o porquê. [...] A dificuldade [nas exatas] talvez seja pelo tempo de estar parado, afastado da escola. Talvez a dificuldade em Matemática e Física seja pela falta de conhecimento anterior (19, 25).

Parece importante compreender que a dificuldade nas exatas é realmente multifatorial, sendo muito difícil atribuir apenas um fator para justificar esse grande problema que emerge no empírico dessa pesquisa, a dificuldade pedagógica dos estudantes. Mas parece evidente que a descontinuidade escolar que esses estudantes tiveram pode agravar esses problemas.

Dois estudantes atribuem à formação anterior as dificuldades encontradas por outros estudantes do PROEJA. Eles entendem que a dificuldade é gerada pela falta de base de quem vem da EJA, porque lá a formação é fraca.

Eu acho que a dificuldade, o pessoal tem bastante dificuldade, o nível de ensino deles também foi baixo, com certeza. Assim como o meu, a maioria foi supletivo, ensino fraco, não dá uma estrutura, bastante dificuldade (DAVI, 25, 31)

No caso eu tive algumas dificuldades [...] Eu estudei em colégios fracos. No início tive muita dificuldade em Matemática e Física, na época da professora [...], com ela eu me adaptei bem, depois com os outros eu não me adaptei bem (FELIPE, 25, 29).

Já Carlos, um estudante que chegou quase ao final do curso, atribui a sua falta de base, adquirida no próprio PROEJA, a sua grande dificuldade nos módulos de educação profissional. Esse estudante diz não ter conseguido acompanhar os outros estudantes e o ritmo dos módulos profissionalizantes. Nesse sentido a falta de base impediu o avanço na formação profissional. Segundo ele, “eu percebia no meu discurso e no do pessoal que o problema era quando chegava na parte técnica a gente não conseguia acompanhar, porque faltava a base. Tentei, eu fui, tentei mesmo” (CARLOS, 18, 24).

Esse depoimento exige algumas reflexões. O estudante se declarou anteriormente um estudante que estudava bastante fora da sala de aula, também disse que queria a formação profissional e tinha tempo para estudar. Mesmo assim ele diz que “tentou mesmo” e não conseguiu. Nesse contexto fui analisar o histórico escolar do estudante e percebi que ele cursou até o sexto módulo do curso. Portanto, ele chegou a ingressar na turma do curso subsequente e fez um módulo eminentemente profissional. Sabidamente nessa formação são exigidos muitos conhecimentos em Física, Matemática, Fundamentos de Refrigeração e raciocínio lógico. Carlos declarou que com a base aprendida nos módulos anteriores não conseguiu acompanhar a turma. Nesse contexto não é possível deixar de questionar a ação dos professores dos módulos profissionais, suas práticas e as metodologias desenvolvidas, embora a dificuldade com a Matemática e Física sejam comuns aos estudantes do PROEJA. Nesse sentido Noro (2011, p. 156) afirma que em suas pesquisas “foram levantadas dificuldades de aprendizagem, especialmente no componente curricular da matemática. Tal situação ocorre porque os professores consideram consolidados os conhecimentos do ensino fundamental [...]”. Esse comportamento parece ser evidente, principalmente na etapa de formação específica ou formação profissional.

Mais uma vez recorro a Layher (1997) para me ajudar a compreender como um estudante que foi aprovado nos cinco módulos anteriores a formação profissional não consegue acompanhar a formação nos módulos profissionalizantes. Por certo os professores dos módulos anteriores desenvolveram os conteúdos e as atividades propostas. Nesse sentido, Layher afirma:

É por essa razão que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto. Podemos dizer, lembrando uma frase célebre, que a herança

cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde” (1997, p. 338).

Nesse sentido, compreendo que os conhecimentos e as bases científicas foram desenvolvidas, pelo menos de forma fundamental. Talvez os sujeitos, pelos contextos cotidianos e históricos não tenham conseguido construir esses conhecimentos de forma a poder regatá-los quando necessário. Além do mais, eles sem saber estavam mudando de curso e ingressando num curso pós médio. Começo a ter a dimensão do efeito pedagógico dessa mudança no cotidiano do estudante do PROEJA. Mas isso acontece no final do curso, embora no início do curso existem problemas também.

Ambientação do estudante

Principalmente no início do curso alguns estudantes pedem um tempo para ambientação, essa compreensão foi emergindo e se apresentando com muita evidência. Parece que estes estudantes estavam submetidos a um conjunto de condições que traziam dificuldades adicionais. Nesse sentido, os estudantes da EJA acostumados a um ensino de pouca cobrança, de pouca profundidade, por estarem há muito tempo longe da escola e longe do ensino sistematizado. Além disso, por esperarem alguma facilidade, ao entrarem na RFEPT, foram surpreendidos com um nível de educação ao qual não estavam acostumados ou não estavam esperando.

Segundo os estudantes, esse “choque” de realidade por si só requer uma adaptação. Nesse sentido, Bruno entende que o estudante não tem tempo para se adaptar, pois já começa o conteúdo corrido desde o início do curso. Além disso, os estudantes que estavam parados, longe da escola há algum tempo demoram para se adaptar novamente aos estudos e a nova rotina, por isso no início poderia haver somente uma adaptação para o estudante entrar no curso. Assim argumenta Bruno,

[...] acredito eu que os alunos que estão parados demoram no mínimo um a dois semestres para conseguir voltar aos estudos, entrar no ambiente, entender o que é, entender o que não é. [...] Talvez seria interessante, quem sabe criar um módulo, o primeiro módulo, somente para adaptação para entrar. Para o aluno que está parado conseguir engrenar, para depois começar. O módulo é todo cronometrado, então, pode que se tenha amanhã ou depois a dificuldade na Física e na Matemática (19, 24),

Bruno foi um estudante que não estava afastado da escola antes de entrar no PROEJA, mesmo assim ele desenvolve uma compreensão de adaptação ou ambientação aos novos estudantes. Então ele percebeu essa dificuldade nos seus colegas de turma. Fazendo uma análise de todos os mapas de matrícula das turmas do PROEJA, desde a primeira turma em 2007 até o ano de 2011, é possível perceber que somente no primeiro ingresso não houve

reprovação no primeiro módulo. No primeiro ingresso todos os estudantes que demonstraram algum esforço conseguiram avançar para o segundo módulo. Isso demonstra uma clara tentativa de desenvolver a ambientação dos estudantes. No entanto, a partir do segundo ingresso, inclusive, já se percebe reprovações principalmente em Física, Matemática e Química. A partir de 2010, iniciam as reprovações no primeiro módulo também em outras disciplinas como Literatura, Português e outras.

Torna-se importante contextualizar que em 2010, em plena expansão dos IF, houve a entrada de muitos professores novos, contratados e concursados, muitos desses iniciaram sua carreira na educação profissional dando aulas também no PROEJA.

No sentido de desenvolver a ambientação do estudante, desde a mudança na sua rotina de vida até a sua autonomia nos estudos, outro estudante defendeu a necessidade de ajuda fora da sala de aula. De certa forma ele diz que o estudante que entra no PROEJA precisa de acompanhamento fora da sala de aula e que a entrada num sistema de educação de qualidade exige um acompanhamento do estudante até a sua adequada integração ao sistema escolar, sabidamente muito diferente da realidade da EJA fora da RFEPT.

Nesse contexto, diz ele,

[...] o que eu percebia, se tem alguma coisa que pode ajudar o pessoal, é o acompanhamento, o acompanhamento do pessoal que entra novo, principalmente nessas matérias mais básicas, como a Matemática. Os fundamentos básicos da Matemática, acompanhamento fora o curso, fora da aula. [...] Não sei se é uma revisão, não sei a palavra certa, mas sei que um acompanhamento do pessoal como se fosse um professor particular, mas não é. Isso para o pessoal conseguir se encaixar neste sistema do curso técnico que é para preparar pra a vida real, que eu acho legal (CARLOS, 18, 24).

No sentido do que sugere Carlos, os professores do Câmpus Rio Grande possuem o que se chama “atendimento”, conforme já comentado, mas parece que o estudante pede uma atenção mais intensa, talvez rotineira e não ocasional, onde o professor procura o estudante, se apresenta para ele e não o contrário.

O que diz Guilherme potencializa a compreensão da necessidade de adaptação do estudante no PROEJA. No entendimento dele, o estudante precisa se adaptar inclusive para a troca de professores, segundo ele os professores novos e os estudantes, ambos tem dificuldades e precisam de tempo para uma adaptação no PROEJA. Com relação a entrada de uma professora nova, diz ele,

[...] ela era professora nova... também... e então tinha que pegar a dinâmica [da turma] e a gente já estava acostumado com um tipo de dinâmica de aula, e aí ela quis implantar outro [processo pedagógico], até o cara conseguir se adaptar é um período meio grande. Tem que ter tempo para se adaptar (GUILHERME, 20, 14).

Embora sendo um problema pontual, de uma professora nova, isso mostra a real dificuldade encontrada por todos os sujeitos do PROEJA. Um momento de mudança nunca é fácil e tranquilo e parece que no PROEJA a troca de professores pode ser mais sentida por alguns, principalmente para os estudantes com mais dificuldades, como é o caso do Guilherme. Mas uma reflexão emerge. Acima foi relatada a dificuldade encontrada na troca de um professor, apenas um, num sistema que envolve um razoável número deles. Portanto, se a mudança de apenas um dos componentes do sistema já impõe dificuldade e adaptação, o que esperar da entrada nesse novo processo que é o PROEJA? Evidente que o início do curso é o momento que impõe mais elementos estranhos a rotina dos estudantes.

Os cursos profissionais da RFEPT são reconhecidamente cursos com elevado nível de formação e cobrança. Isso não acontece na maior parte da EJA. Assim sendo, adentrar nesse sistema de formação rigorosa não é fácil e adequar-se a esse “modelo” não é um processo rápido e muito menos simples. Acompanhar o estudante nesse processo de ingresso e adaptação foi uma clara reivindicação de alguns estudantes, segundo eles, condição para a permanência no curso.

Nesse sentido, Ricarte, Lira e Moura (2010, p. 109) dizem que o estudante afastado da escola por longo tempo exige uma adaptação ao retorno escolar, segundo eles, “os estudantes conseguiram enxergar a necessidade de um tratamento diferenciado que atendesse as suas necessidades, tendo em vista o longo tempo fora da sala de aula e as dificuldades após o retorno a escola”.

Naturalmente, os estudantes que retornam à escola depois de muito tempo afastados e os estudantes de sistemas de ensino muito precários, onde não se exigia estudo rotineiro, são estudantes que não sabem estudar autonomamente. Nesse sentido, são estudantes que para aprender precisam primeiro aprender a estudar. Pois,

[...] a descontinuidade nos estudos, característica que acompanha muitos deles, exige dos professores a realização de práticas de ensino que auxiliem esses estudantes a construir práticas de estudo. Dessa forma, *aquilo que se deve saber* deve ser acompanhado daquilo que se *deve saber fazer*, relação [...] dos conteúdos procedimentais.

[...] ensinar aos educandos jovens e adultos como estudar, como lidar com o saber sistematizado, como gerir seus conhecimentos (metacognição). Ao proceder dessa forma, o professor estará, de fato, contribuindo para a promoção da autonomia intelectual do estudante, desfazendo qualquer laço de dependência que o mesmo possa ter com a escola ou com os profissionais da Educação (FERREIRA e PAIVA 2011, p. 187-8) [grifo dos autores].

Nesse sentido penso que os horários de atendimento aos estudantes, além dos períodos das aulas, seriam importantes espaços para desenvolver hábitos de estudo. Estes

fundamentais para a construção da autonomia intelectual, condição para o estudante manter-se no curso e depois de formado, condição para o trabalhador moderno se manter atualizado e assim preservar o seu posto de trabalho. Afinal, o trabalhador tecnológico precisa estar continuamente aprendendo.

O difícil avanço no curso

Diante das compreensões desenvolvidas até aqui, no qual se percebe a natureza das principais dificuldades dos estudantes, contadas por eles, a lógica estimula a percepção que avançar no curso PROEJA não é tarefa fácil e muito menos natural. De uma forma geral o empírico apresenta o que se espera nessa modalidade, ou seja, que o estudante precisa encarar e superar diversas dificuldades ao longo dessa trajetória. Nas próximas linhas pretendo compreender as estratégias adotadas pelos estudantes que obtiveram algum grau de sucesso e a percepção deles em relação aos seus colegas que não conseguiram nem mesmo o “sucesso” parcial.

Arthur (43, 49) conta que se destacava porque pesquisava para superar as dificuldades. Assim diz ele, “eu pesquisava muito. [Se] não sabia eu ia pesquisar na internet, saber como que funcionava, não funcionava... eles [seus colegas de aula] não, [usavam a] internet para bater papo. E o ‘Arthur’ nas pesquisas, ‘vamos pesquisar, vamos pesquisar’...”. Por consequência, ele atribui o seu sucesso parcial as pesquisas e ao estudo fora da sala de aula, ou seja, ao seu empenho e dedicação. Ele era motivado pela idade mais elevada, não queria ficar para trás dos outros colegas que eram mais novos, conforme já declarado anteriormente. Mas esse empenho e dedicação tiveram um custo alto para Arthur conforme será apresentado mais adiante.

Outro estudante também atribuiu ao estudo a condição de avançar no módulo, segundo ele, em geral os estudantes dedicados conseguiam aprovação, os demais não. Assim ele conta, “eu fui passando, a gente foi passando, a turma até o quarto módulo foi praticamente ela toda parelha, teve um ou outro que desistiram ou eram daqueles que não queriam nada com nada, mas o restante toda ela foi parelha” (BRUNO, 19, 25).

Quando Bruno diz que turma foi quase toda parelha até o quarto módulo isso me chamou a atenção. O que ele considera “a turma”? Analisando o mapa de matrículas da turma de Bruno e o histórico de todos os estudantes dessa turma, percebi o seguinte quadro. Eram 27 alunos matriculados, desses, 8 fizeram somente o primeiro módulo e todos tiveram reprovação em todas as disciplinas, com frequência muito baixa ou até nulas. Foram estudantes que desistiram nos primeiros dias ou meses de aula. Outros 11 estudantes foram até o terceiro módulos, mas desses, 9 reprovaram diversas vezes no módulo II, dos quais, 7 se

matricularam quatro vezes ou mais nesse módulo, o que demonstra estudantes com muitas dificuldades, ou um curso distante da realidade deles. Portanto, somente 8 estudantes chegaram ao módulo VI. Por inferência compreendo que “a turma” a qual Bruno se refere constitui-se de 8 estudantes que conseguiram ir juntos até o sexto módulo. Para compreender essa análise, apresentada, basta consultar o mapa de matrículas da turma do I semestre de 2007 no anexo A. Portanto, foram 8 estudantes que chegaram ao módulo VI num curso de VIII módulos. Esses deveriam ter concluído o curso, mas não foi o que aconteceu. Por inferência, nessa condição, parece que o curso apresentou problemas adicionais aos estudantes, justamente na parte final, na parte profissional.

Davi conta que no início os estudantes que não estavam motivados e, portanto não viam significado no curso, não estudavam e atrapalhavam os demais, mas no final ficaram só os interessados.

Tinha uns colegas que só queriam bagunça mesmo, só vinham por vir mesmo, mas no finalzinho ficou só o pessoal que afinou, mas no início alguns só atrapalhavam, não queriam nada com nada, não queriam trabalhar [estudar]. A aula não desenvolvia né, mas no final estava desenvolvendo, estava tranquilo, estava legal (DAVI, 25, 31).

Na fala do estudante fica claro que no início, numa turma nova, com muitos estudantes o processo pedagógico fica prejudicado. Nesse sentido, todos sentem dificuldade, afinal, se os estudantes sentem-se atrapalhados por alguns colegas, por certo os professores também sentem seu trabalho dificultado. Parece evidente, que está no início do curso, nos primeiros módulos, as maiores dificuldades para todos os envolvidos. O período de avaliação do curso e de adequação das novas rotinas é o período mais crítico, necessário para definir quem vai continuar e tentar e quem não vai fazer nem a tentativa no curso.

O certo é que mesmo passado esse período crítico, estudar no contexto do PROEJA exige motivação. Nesse sentido um estudante diz ser importante o estudante sentir-se motivado pela ação e atenção pedagógica do professor. Segundo ele,

[...] são vários aspectos que fazem com que o cara estude, até o próprio psicológico, o psicológico ajuda muito a estudar. Pô, tu saber que tem um cara [professor] te apoiando, um cara que se preocupa com o teu problema, com a forma que tu está aprendendo, tudo isso faz com que tu te ajude. [simulando uma conversa diz ele] “- Eu não consigo estudar isso.” – “[...] se tu estudar aqui tu vai conseguir resolver isso aqui”. Tu vai lá e estuda, quando chega na aula tenta resolver (CARLOS, 18, 24).

De alguma forma Carlos está dizendo que a aprendizagem se faz pelo processo e pelo significado do que se aprende com a mediação do professor.

Pela análise se compreende que algumas as dificuldades, em geral, são superadas essencialmente pela ação do estudante, essa ação muitas vezes não garante o avanço, mas a postura de determinação pode fazer a diferença em muitos casos. Foi o caso de Felipe, mesmo encontrando dificuldade, pela motivação e tenacidade o estudante seguia avançando. Assim, diz ele,

[...] eu já vinha de uns colégios fracos, aí peguei o CTI e tive dificuldade. [...] Mesmo assim eu ia a aula, rodava, carregava a matéria de Física, mas no ano que vem a gente fazia aquela Física e passava. Era assim que eu pretendia ir indo. Mas aí, já estava meio difícil, com essa gravidez... (FELIPE, 25, 29).

Já analisei a condição do Felipe anteriormente e nesse contexto o que quero destacar é a intenção de perseverança que o estudante demonstra, inicialmente não se intimidando com as reprovações.

Eduardo foi um estudante que disse que mudar a rotina para voltar a estudar é muito difícil. De alguma forma ele chama a dificuldade de implementar uma nova rotina, de “comodismo”. Em suas palavras, declara ele, falando do próprio comportamento.

Eu acho que [o estudante] desiste do curso mais por comodismo mesmo. Porque depois de um tempo, tu já fica, ah... já não quer mais “nada com nada”. Eu vou dizer uma coisa, vou me citar como exemplo. Eu estava de licença no exército, estou de licença ainda. Faz quatro anos. E nesse período todo que eu passei em casa, ou estudando, quando eu voltei a trabalhar que eu pensei, “vou voltar a trabalhar”; a primeira semana, qual é a primeira sensação que eu tive. “Vou ter que me levantar cedo de novo, bah, não tem necessidade”. Eu acho que é essa imagem que a pessoa vê. Porque ela não estuda, ela sai do serviço e vai pra casa, se tiver que mudar a rotina um pouquinho e ter que se acostumar com aquilo, não é fácil, é mais fácil deixar de fazer do que seguir e tentar se acostumar. Eu acredito que o pessoal desiste por isso, por comodismo mesmo (EDUARDO, 23, 28).

Parece evidente que os módulos iniciais do curso são os mais críticos, pois toda uma série de dificuldades se apresenta ao estudante, novo grupo, implementar e adequar-se a uma nova rotina, dificuldades de horários, dificuldades pedagógicas entre outros.

Vai ficar pior

Pelo que vem se apresentado, a ideia de grande dificuldade no início do curso ganha corpo e fundamento. No entanto, no curso do PROEJA em estudo, a formação profissional se desenvolve predominantemente nos três últimos módulos, o que quer dizer que ainda pode ficar pior. Portanto, até o estudante chegar nessa formação muitas dúvidas e inseguranças se apresentavam. Nesse sentido dois estudantes fizeram referência ao desconhecimento da parte profissional do curso. Um, o Arthur, adulto e com larga experiência na sua atividade profissional declara não saber como seria a parte prática, mas se diz muito seguro. Argumenta ele,

[...] eu não sei como é que seria a prática lá, como é que seria, é claro que na prática eu ia dar nó neles, não sendo melhor, porque eu conheço coisas de refrigeração, eu conheço, eu conheço tudo de refrigeração. Só falta o técnico pra saber o que tem que botar de gás, o resto do funcionamento, eu desmontava o motor de refrigeração pra bobinar, então tu conhece o funcionamento (ARTHUR, 43, 49).

Arthur demonstra muita segurança quanto a parte prática do curso, mas não faz referência a parte teórica que sabidamente não é fácil e demanda muitos conhecimentos na área das ciências exatas, principalmente Física e Matemática.

Já Guilherme, estudante que declarou ter encontrado dificuldades nas exatas, demonstra muita insegurança em avançar o curso e encontrar lá na frente uma dificuldade ainda maior. Foi claro o receio por não saber o que viria. Nesse sentido ele gostaria de ter tido um pouco mais de aprendizagem na área profissional no início do curso, isso traria motivação e segurança para encarar os módulos finais.

Segundo ele, se

[...] adiantasse a parte técnica para mostrar alguma coisa, porque tinha um certo receio... “bah, agora vou chegar no quinto semestre e vou ver só a parte técnica, será que tudo que eu vi atrás vai me servir? Ou vou patinar?” Eu tinha esse receio, física era meio tranquilo, mas e as outras que eu tinha um pouco mais de dificuldade. Ai eu pensava assim. “Bah, se tiver química lá no técnico eu vou...”, porque a gente não sabe o que vai cair no técnico, entendeu? [...] Ao menos, sei lá, ir mostrando alguma coisa da formação profissional. A escola fazia a apresentação dos cursos pra nós, mas a gente fala, na curiosidade. “O que será os caras estudam? Sei lá.” Daqui a pouco a gente quer participar. Chegar lá no quinto semestre e de repente eu joguei cinco semestres fora. “Vou chegar lá no sexto semestre, que é o primeiro semestre profissionalizante e vou patinar porque eu não sei nada”. Até mesmo por comentários de pessoas que fazem o subsequente, agente vê a gurizada naquela correria, e fica pensando assim...” bah, se aqui no PROEJA eu estou patinando, imagina lá na frente”. Por não saber o que vai cair lá, por não ter uma noção da dinâmica do curso (GUILHEIRME, 20, 24).

Um estudante que já abriu mão de alguns anos de estudo para trocar de curso, ao se deparar com um curso fragmentado, onde a parte final do curso é sabidamente a parte que impõe maiores dificuldades, fica inseguro e se questiona sobre a validade dos estudos. O receio de perder mais tempo é de alguma forma altamente desmotivador. Se a possibilidade do fracasso parece ser maior do que a possibilidade do sucesso, as etapas iniciais perdem o seu significado. As etapas iniciais de um curso devem aumentar a autoestima e gerar segurança na potencialidade do estudante. Por certo, saber que a dificuldade do curso vai aumentar no final desmotiva o estudante, afinal, se já está muito difícil no início imagina quando ficar mais difícil no final.

Além de tudo que está sendo avaliado, até o momento, não se pode perder de vista que o estudante da EJA é um adulto e nesse sentido está sujeito a todas as ocorrências naturais

na vida de um sujeito que tem outras responsabilidades para além do estudo. São as ocorrências do cotidiano, as dificuldades de uma pessoa adulta.

O cotidiano do adulto

Em geral é sabido que estudar com idade mais avançada é mais difícil. Mas isso não acontece pela idade em si, mas provavelmente pela sobreposição de atividades e problemas decorrentes do cotidiano de um adulto que, passa ser mais uma dificuldade imposta ao estudante da EJA. Portanto digo que a vida adulta compete com o PROEJA.

Na vida adulta, o sujeito da EJA encontra algumas oportunidades e/ou percorre caminhos que podem ocasionar o distanciamento do curso. Isso não acontece necessariamente por problemas no curso ou por problemas de ordem pedagógica. Penso que cursos longos tornam-se vulneráveis diante das transformações recorrentes na vida do sujeito estudante. O curso precisa se manter atraente e motivador, principalmente para sujeitos com alguma história anterior de abandono escolar.

Se nesse cenário, que parece não ser favorável a educação, se ainda surgir alguma dificuldade pedagógica, então a tarefa de manter-se no curso até a sua conclusão passa a ser um desafio quase intransponível para o estudante e também para a escola e seus agentes.

Uma das dificuldades do sujeito adulto, que emergiu indiretamente, foi a cobrança de membros da família. Essa cobrança varia desde a exigência de mais convívio até a questão de ciúme por cônjuges e namorados. Um exemplo é o relatado por Arthur, ele conta como foi o comportamento de um cônjuge de uma das colegas da turma. Assim conta Arthur (43, 49), o diálogo com a colega,

- Ah, o meu marido é ciumento. (Diz a colega)
- Que, não tem nada de ciumento, tu está aqui para estudar. (Arthur)
- Aí [o marido] foi lá levar [na escola], aí fomos lá falar com ele.
- Não te preocupa que está bem cuidada (Arthur).
- Ficou mais tranquilo acabou aquela..., tinha cara lá que ia buscar a mulher e ficava olhando com cara feia. Ah, nós juntamos uma turma e fomos lá falar com ele.
- Qual é o teu problema, essa cara feia aí? Nós estamos aqui para estudar, não para arrumar namorada e se ela vai viajar... (Arthur e seus colegas)
- Ah, então tá, então tá. (Marido da estudante)
- Pronto, acabou aquilo ali e ficava numa boa, chegava lá.
- E aí pessoal, tudo bom? Ela já soltou? (Marido da estudante)

No caso contado por Arthur fica evidente a importância de uma aproximação da família com a escola. Talvez essa aproximação ajude o estudante e o próprio familiar, que também pode conviver mais na escola. Porque não? No caso relatado, a aproximação do familiar com os colegas da esposa trouxe tranquilidade para o cônjuge. Se pela falta de tempo a convivência familiar fica prejudicada, os momentos de estudo também podem, de alguma

forma, desenvolver tempos e espaços de lazer. Nesse sentido a família pode ser apoiadora e não desagregadora.

Mas voltando aos relatos diretos, Eduardo conta como os problemas do cotidiano adulto competiram com o estudo. Assim ele conta:

[...] na época eu estava na refrigeração e no fim do ano eu tinha me separado. Então eu estava separado, tinha que trabalhar para me manter, eu trabalhava de tarde no laboratório, passava o dia inteiro na rua. “Puxava” né, não tinha como eu conciliar as duas coisas (EDUARDO, 23, 38).

Na fala dele fica evidente a ênfase dada à separação. Um problema familiar sério pode ser altamente desmotivador e nessa condição o curso tende a perder seu significado.

Já no caso de Helena, a única mulher entrevistada, as questões externas foram sempre competindo com a escola e no caso dela, voltar a estudar ficou cada vez mais difícil. Assim ela diz, “eu mesma fui parar para ganhar o neném, aí nasceu e não deu para voltar e depois foi ficando pior” (HELENA, 27, 29). Ela contou que teve uma gestação de risco e depois do parto foi verificada a existência de um problema de saúde⁶⁷ com a criança e isso a afastou da escola. Esses problemas afastaram Helena e seu companheiro do curso do PROEJA. Nesses casos o cotidiano do adulto foi um concorrente ao curso.

Numa síntese é possível compreender a dificuldade em ser um estudante PROEJA. Além das dificuldades inerentes ao estudante trabalhador, outras dificuldades se apresentam. A falta de base principalmente nas ciências exatas, mas não exclusivamente nelas é uma das mais significativas, isso em função das dificuldades na formação anterior. A falta de tempo para empreender os estudos necessários também é uma realidade identificada. Nesse sentido ficou evidente que cursos longos para sujeitos da EJA não parece ser adequado. A natureza da formação profissional vinculada aos conteúdos das ciências exatas e da terra apareceu como uma dificuldade adicional. Uma compreensão fundamental foi a necessária ambientação e adaptação aos estudantes que ingressam no curso. Eles precisam conhecer e se adequar a um “modelo” de educação ao qual não estão acostumados e muitos estão retornando ao mundo da escola após algum tempo afastado desse ambiente, isso exige ambientação. Os estudantes contam que somente pelo estudo e empenho conseguem avançar no curso. Mas, apesar de estudo e empenho, muitos estudantes não conseguiram concluir o curso, isso aponta para a inadequação desse curso aos estudantes e suas peculiaridades. A estrutura do curso impôs

⁶⁷Quando estive na casa dela, para a nossa conversa, conheci o menino que já está saudável.

dificuldades adicionais os estudantes que avançavam. A configuração de formação profissional no final, com o pós médio, foi uma configuração inadequada. Algumas dificuldades adicionais estão na esfera do cotidiano do adulto e se referem as questões de ordem pessoal, mas podem trazer dificuldades de difícil transposição.

Pela análise anterior faço a seguinte síntese:

Além das dificuldades decorrentes da história escolar anterior e da realidade cotidiana dos sujeitos Jovens e Adultos, a estrutura curricular impôs dificuldades quase intransponíveis aos estudantes. A escola promoveu uma estrutura curricular inadequada e distante das possibilidades dos estudantes.

7.2.5 O gosto pelo curso e frustração pela evasão

A última sub categoria que emergiu na análise e está diretamente vinculada ao estudante do PROEJA foi a categoria ligadas aos sentimentos pelo curso. Nessa os estudantes relatam não existir sentimentos negativos com relação ao curso, em geral, apenas sentimentos positivos. A negatividade aparece não para o curso, mas para o descontentamento pessoal de não ter ido adiante. O sentimento pessoal pela evasão, saída do curso sem a sua conclusão.

O sentimento positivo

Dois estudantes declararam não ter sentimentos negativos pelo curso, mesmo não completando o PROEJA não ficou nenhum sentimento negativo. Bruno (19, 25) diz. “Não ficou nenhum sentimento negativo mesmo não tendo concluído o curso”. Já Eduardo diz que inclusive indicou o curso para o seu chefe. “[O meu chefe falou sobre o PROEJA] e eu indiquei bem. Porque eu, para mim foi sempre bom, não tenho reclamação” (EDUARDO, 23, 28).

O sentimento positivo foi descrito por quatro estudantes. Bruno (19, 25) diz que o PROEJA promoveu sentimentos muito positivos. Segundo ele, fazer o curso “valeu a pena, o sentimento é positivo. Carrego até hoje e acredito que vou carregar para o resto da minha vida, pelo menos algum pedaço daquele momento, alguma coisa sempre fica.” Nas palavras de Bruno fica evidente a importância atribuída ao curso PROEJA.

Carlos é um dos representantes do grupo dos mais jovens e declara ter bons sentimentos quanto a experiência do PROEJA. Assim ele conta, “eu era um dos mais novos [...] foi legal, tirei uma baita experiência, foi muito bom o PROEJA ‘cara’, foi muito bom.” Este estudante deixou claro no transcorrer da nossa conversa, o respeito que ele tem pelos

estudantes mais velhos, com mais dificuldades para prosseguir os estudos, isso pela vida adulta.

Eduardo, outro jovem estudante diz que gostava do PROEJA pela turma e pela ação de alguns professores. Em suas palavras, ele conta,

eu gostava do PROEJA, era bem bom, a turma era legal a gente se dava bem. A professora que a gente tinha mais contato e o [fulano], sempre nos tratavam super bem. Era muito bom mesmo. Gostava de estar aqui. Acho que todo mundo vai dizer a mesma coisa. A minha passagem pelo PROEJA foi muito positiva. Valeu a pena (EDUARDO, 23, 28).

Resolvi suprimir o nome do professor apenas para não gerar identificação. Embora sejam palavras elogiosas à postura do professor, entendo por bem adotar essa postura. Convém dizer que este professor ao qual o estudante se refere, assim com a professora, foram figuras muito citadas e elogiadas por todos os estudantes. Isso mostra como é importante a ação de professores engajados nas questões e problemas dos estudantes, porém penso ser importante salientar que eles também eram considerados professores exigentes.

O estudante Guilherme declara que aprendeu muitas coisas e por isso tem sentimentos positivos para o PROEJA. Assim ele diz, “mesmo não terminado o curso, para mim valeu a pena, porque eu aprendi bastante coisa, principalmente literatura que é o meu fraco. A melhor coisa que teve foi literatura (GUILHERME, 20, 24).

Embora os depoimentos demonstrem o contentamento em cursar o PROEJA, naturalmente eu estou pesquisando sujeitos que não concluíram o curso. Por certo em algum momento os sentimentos por essa interrupção apareceu e isso apresento a seguir.

A frustração

Alguns estudantes relatam o seu sentimento por terem parado o curso. Não ter ido adiante de alguma forma traz alguma frustração. Arthur, diz ter um sentimento negativo consigo mesmo por não ter resistido mais antes de parar. Ele conta assim,

[...] não tenho nenhum sentimento negativo. Tenho comigo, por ter saído. Que eu acho que era para eu ter resistido, não sei o que ia acontecer [...]. A gente nunca sabe isso [...]. Nunca sabe. Tenho sentimento, mas não me arrependo, tenho o sentimento que eu acho que deveria continuar (ARTHUR, 43, 49).

Já Guilherme, declara que interromper o curso gerou um sentimento de frustração pessoal. Segundo ele,

[...] a única coisa que eu fico assim é... a cobrança minha mesmo. Porque que eu não tentei ir mais adiante. Se passou ali, seis meses, se passou um ano e eu não corri mais atrás disso. Então, é a única cobrança que eu faço. Porque que eu não tentei, porque que eu me entreguei. Eu não sou assim de ver a dificuldade e bah, não vou, eu vou até conseguir e aqui eu me entreguei. Mas nada negativo. Foram coisas

positivas... [...] Hoje eu sinto muito por ter parado. Pela boa qualidade do ensino que eu me arrependo muito de não ter ido até o final, me arrependo muito mesmo (GUILHERME, 20, 24).

Esse depoimento é significativo, afinal o estudante utilizou palavras muito “fortes” para expressar o seu sentimento. Ele diz que no PROEJA ele “se entregou”. Motivado por esse depoimento fui analisar o histórico do estudante. Nele fica evidente que foi um estudante aplicado. Nos três primeiros módulos não teve nenhuma reprovação, inclusive no terceiro módulo todas as notas foram superiores a sete (7,0), ou melhor, foram quatro disciplinas com média igual a sete e as demais acima de oito (8,0). No quarto módulo o estudante reprovou em todas as disciplinas. Obteve notas muito baixas e frequências insuficientes para a aprovação. Matriculou-se novamente e nesse caso sua frequência foi menor ainda.

Parece evidente que seus problemas não foram de ordem cognitiva ou pedagógica, parece ter sido problemas de ordem pessoal. Mas isso vai se evidenciar ao longo da análise.

Nos dois depoimentos anteriores parece que a decisão de parar o curso aponta para uma decisão prematura. Fica claro que os estudantes não se arrependeram de fazer o curso, mas carregam um sentimento de frustração por terem parado de estudar. Pensam que deveriam ter insistido um pouco mais. Com base nisso, compreendo que passados ou amenizados os seus problemas, ficou a marca do curso, uma marca positiva e por isso a vontade do retorno.

Já Eduardo declara não ter nenhum sentimento negativo pela evasão, diz ele, “parei e não tive nenhum sentimento negativo, nada, foi bem tranquilo, eu parei mais porque eu passei no ENEM, foi uma passo a menos” (EDUARDO, 23, 28). Esse estudante ingressou na universidade e por isso parou o PROEJA.

O único sentimento negativo declarado foi o de Helena, mas foi um sentimento negativo por questões administrativas mal resolvidas pela escola. Diz ela,

[...] só a confusão que deu quando eu resolvi desistir, eu fui na secretaria para tentar resolver e ninguém sabia responder como é que funcionava, quanto tempo eu podia ter de licença... teve um advogado, conhecido nosso [dela e do marido] que disse para falar com ele... porque aluno tem direito também, mulher tem direito a licença e aí ninguém sabia informar nada lá. Aí eu acabei desistindo (HELENA, 27, 29).

Por certo esse problema administrativo é reflexo da rápida expansão da Rede Federal. Muitos profissionais novos e muitas normas para serem construídas e observadas. Realmente muitas dificuldades existiram e ainda existem em função dessa expansão. Penso, ser impossível um processo como esse ocorrer sem problemas dessa natureza. O que não justifica a falta de orientação da estudante, mas se identifica as possíveis razões. Infelizmente,

talvez esse seja um dos altos custos dessa mudança, mas por certo, a expansão da RFEPT é um marco no investimento e no avanço para a educação profissional brasileira.

Diante de evidências de sentimentos de insatisfação pessoal por ter interrompido uma trajetória que foi considerada importante em algum momento, fica a marca da interrupção no estudo e essa marca é sentida e provavelmente vai impulsionar o estudante a um possível retorno aos bancos escolares, afinal, todos têm a consciência da importância da educação formal nos dias de hoje, sobre tudo aquela que de alguma maneira prepara para a vida produtiva. Nesse sentido, diz Moura a respeito dos que desistem,

assim, mais tarde, esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente a baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural (MOURA 2006, 6).

Dessa maneira, talvez o fetiche da formação profissional continue mascarando uma realidade que tem origem na estrutura social e não exclusivamente no mercado de trabalho. Por certo esses estudantes já experimentam essa sensação e reconhecem a necessidade ao retorno escolar, por isso enfatizam a importância de terem tentado um pouco mais. Penso que o sentimento de frustração é maior hoje do que no momento da evasão.

Em síntese foi possível compreender os sentimentos com relação ao curso e a evasão. Os estudantes desenvolveram sentimentos positivos com relação ao curso, isso pela convivência, pelas experiências, pelo ambiente e pelas aprendizagens. Os estudantes que interromperam o curso e não seguiram adiante em seus estudos, desenvolveram algum tipo de frustração consigo mesmos.

A síntese que faço é:

Para o estudante do PROEJA, experimentar um curso numa instituição de qualidade trouxe significados positivos, mas houve frustração pessoal para aqueles que não conseguiram retornar aos estudos depois da evasão.

7.3 SER PROFESSOR NO PROEJA

A chegada do PROEJA na RFEPT mexeu com as práticas pedagógicas na escola, e de alguma forma tirou os professores da zona de conforto, isso porque a EJA era e ainda é uma novidade na tradicional EP. Nesse sentido a análise do material empírico permitiu emergir uma categoria que na voz dos estudantes fala sobre a figura do professor. De alguma forma é abordado o não preparo desses profissionais para atuarem no campo da EJA. Na voz

dos estudantes foi possível perceber uma mudança na prática de muitos professores. E, em alguns casos, foram relatadas dificuldades encontradas diante a chegada de novos professores na RFEPT, também ficou muito evidente a importância atribuída ao professor nessa modalidade de ensino, às suas atitudes e à sua ação pedagógica.

O não preparo dos professores para o PROEJA

Analisando o que foi dito pelos estudantes, com relação aos professores do PROEJA, percebi que alguns entendiam haver preparo dos professores para o desafio do Programa, mas essa compreensão não foi unânime. Alguns estudantes entenderam que os professores estavam parcialmente preparados e outros chegaram a declarar que os professores não estavam preparados para atuar de maneira adequada.

Evidente que essa compreensão é muito vaga, afinal, o grupo de professores era muito heterogêneo. Havia os professores do início do PROEJA, esses estavam mais envolvidos com o curso; tinham os professores do ensino profissional, esses praticamente desconheciam o PROEJA e por fim havia os professores novos que ingressavam na carreira ou eram professores temporários.

Mas voltado aos relatos, Carlos foi um estudante que compreendeu ter uma dificuldade natural no PROEJA, afinal é uma modalidade nova na RFEPT. Segundo ele, no início o curso era novo e todos tentavam acertar, mas nem todos os professores estavam preparados para atuar no PROEJA, isso porque não conheciam os estudantes da EJA e a sua necessidade de ajuda. Assim conta Carlos (18, 24) sobre os professores,

[...] eu vim pra cá, foi muito legal eu gostei, na verdade era tudo muito novo, todo mundo tava se estudando, os professores; e dava pra perceber que tinha toda essa preocupação com o curso que era novo, mas todo mundo engajado, tentando fazer. Eu acho que o problema principal foi esse, do pessoal, dos professores, eles não estavam ainda preparados para o pessoal que não é “rock in roll”. Um pessoal que eles tinham que ajudar, professores que tem que ajudar os alunos.

Carlos entrou na primeira turma e entende que os professores faziam o possível, mas na sua voz fica evidente a percepção de despreparo para trabalhar com estudantes menos autônomos, que ele chama de “pessoal que não era rock in roll” utilizando a música como metáfora. Talvez ele esteja se referindo a força, velocidade e energia do “rock”. Em síntese, segundo ele, faltou acompanhamento e ajuda aos estudantes.

Já Eduardo foi estudante de uma turma de 2008 e entende que no início os professores estavam motivados e preparados. Assim ele comenta sobre isso. “Eu acredito que os professores estavam bem preparados e se esforçavam. Pelo menos na minha turma. Eu não

sei com o correr do tempo, por que depois vai diminuindo cada vez mais, vai saturando o pessoal. Mas no início, quando eu entrei, era ‘show de bola’” (EDUARDO, 23, 28).

Quando Eduardo diz que depois os professores vão cansando e saturando, eu compreendo uma compaixão dele com relação aos professores. Talvez ele tenha percebido muito esforço e cansaço na prática dos professores e não tenha percebido o retorno dos estudantes, por isso imagina um futuro com menos motivação. Também já abordei a questão, mas cabe lembrar, que os primeiros módulos foram os com maior desistência e reprovações, portanto os mais difíceis pedagogicamente falando, tanto para estudantes como para os professores.

Davi (25, 31) abordou esse aspecto de forma pragmática e não desenvolveu maiores articulações, assim diz ele. “Alguns professores estavam preparados para trabalhar com o PROEJA, outros não estavam.” Pela metodologia adotada na pesquisa, o (contar a sua história), que na realidade se transformou em uma conversa sempre amigável e leve, procurei desenvolver uma verdadeira conversa e por isso os estudantes imprimiam o seu ritmo e o seu significado. Assim eles exploravam o tema dentro da sua intenção e disposição, por isso não fiquei questionando e insistindo em receber respostas articuladas e elaboradas para dar conta das análises futuras.

Com relação a formação e preparo dos professores, Moura (2007) afirmava que na RFEPT não havia corpo docente formado para atuar na EJA. Segundo ele:

Não havia (e ainda não há), na EPT, um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no Ensino Médio propedêutico e, muito menos, no Ensino Médio integrado a educação profissional. Na verdade em nenhum sistema de ensino brasileiro existem profissionais formados para atuar nessa nova oferta (MOURA e HENRIQUE 2007, p. 21).

Moura salienta que não há na EPT professores preparados para a EJA, mas isso ele declarou em 2007, ano em que praticamente iniciou o PROEJA. Mas essa mesma afirmação é ratificada no balanço das atividades do DIÁLOGOS PROEJA RN ocorrido em 2009 e publicado em 2010 (SANTOS, MARTINS e BARACHO 2010). Portanto, parece que Moura, em 2010 continua com a mesma concepção. Evidente é que o Governo Federal conhecia essa realidade e de alguma forma tentou minimizar esse problema.

O Governo Federal investiu em formação docente e desde 2007 várias ações⁶⁸ foram desenvolvidas

na primeira, a Especialização proeja, é destinada a docentes e gestores e à produção de conhecimentos por meio da reflexão coletiva e do exercício de práticas, visando à concretização da concepção inovadora deste Programa. 15 polos ofereceram a Especialização proeja em 2006; 21 em 2007 e 33 em 2008 e 2009, os quais, em quatro anos, receberam 11.433 matrículas de educadores, gestores e técnicos administrativos [...] (MACHADO 2011, p. 7).

Mas, pela abrangência de implantação do PROEJA, essa formação não chegou em todas as escolas e por consequência muitos professores não participaram dessa formação. Foi o caso do Câmpus Rio Grande, conforme já mencionado. E mesmo que tenha sido oferecido um curso, no caso, o Encontros Dialógicos com o PROEJA, nenhum colega se inscreveu. Os professores que participaram do Curso, foram os que organizaram e desenvolveram o Curso para a comunidade externa, professores da EJA. Nesse sentido, a falta de formação docente acarreta a improvisação e a adaptação, por vezes inadequada, da ação docente diante do PROEJA.

A situação mais comum é que os docentes que atuam com os jovens e adultos sejam os mesmos do ensino regular que, ou tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os Jovens e Adultos a mesma dinâmica de ensino aprendizagem que estabelecem com [...] adolescentes (DI PIERRO e GRACIANO, 2003, p. 22).

Com relação a formação *lato sensu*, especialização PROEJA, nenhum professor do Câmpus fez o curso de especialização em PROEJA, até porque em Rio Grande não foi aberto nenhum curso dessa natureza.

O fato de se considerar que os professores da RFEPT não estavam preparados para o PROEJA, não quer dizer que esses professores sejam despreparados para a docência. Diante disso, o que eu considero fundamental é a formação continuada para adequação desses professores às especificidades da EJA. Por isso, concordo com Moura e Pinheiro (2010, p. 175), “O que não se mostra apropriado, embora venha sendo praticado de forma recorrente, é destinar docentes para atuar na EJA sem que eles recebam formação para esse fim”. Diante dessa dificuldade os professores aprendem a fazer a sua prática em sala de aula e com os outros professores pela socialização, o que pode não ser adequado, principalmente em instituições com grande renovação e ingresso de muitos professores em início de carreira.

⁶⁸ Essa questão já foi explicitada quando apresentei o PROEJA num capítulo anterior.

Além disso, existem aqueles professores que não podem optar ou não pelo PROEJA, afinal, só eles lecionam determinadas disciplinas.

O pensamento e o comportamento do docente é consequência de mediações de socialização profissional, e o desenvolvimento do currículo depende do conhecimento desse docente e da coordenação da equipe pedagógica para se cumprir determinados objetivos e atividades. Sabe-se que o saber prático útil dos docentes procede basicamente de sua própria experiência e do saber coletivo dos profissionais do ensino, via socialização horizontal (de outros docentes) nos centros escolares [...] (MOURA e PINHEIRO, 2010, p. 181).

O que se sabe é que no contexto atual dos IF, a diversidade de atuação e por consequência de saberes que os professores estão submetidos, ultrapassa a dimensão da tecnologia e da ciência, está para outras dimensões. Portanto, ser professor dos IF não é tarefa fácil. Para colaborar e ampliar essa dimensão racional recorro ao que diz Machado a respeito da difícil tarefa da docência nos IF,

[...] a heterogeneidade institucional, situacional e de trajetória profissional do professorado da EPT é um dado importante a ser considerado pelas políticas de formação inicial e continuada destinadas aos docentes, sobretudo quando se pensa que, em vista das atuais questões relativas ao mundo do trabalho, à dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, à diversidade cultural, à sustentabilidade ambiental, à vida em sociedade, o exercício dessa docência se tornou mais complexo, exigindo-se práticas pedagógicas maior coerência, consistência, diálogo, participação. No caso do PROEJA, a complexidade do desenho curricular e da prática didático-pedagógica é ainda maior, pois envolve a educação geral do Ensino Médio e fundamental, conteúdos especiais [...] e abordagens da educação de jovens e adultos (MACHADO, 2011, p. 3-4).

Como consequência entendo que a presença, na mesma instituição, de sujeitos com perfis muito diferentes, em função das diferentes modalidades de ensino, a saber: Pós Graduação, Superior de Tecnologia, Licenciatura, Técnico Integrado diurno, Técnico Subsequente e Técnico PROEJA, além do PROEJA-FIC e PRONATEC; exige-se dos professores uma ação pedagógica diferenciada e contextualizada para cada modalidade. Portanto a realidade era, e ainda é, a de professores sem a formação adequada e com poucas informações sobre a realidade dos sujeitos que educam e às vezes até do próprio curso a onde atuam. Transitar profissionalmente nesses mundos tão diversos é no mínimo assustador. Essa é mais uma das razões para sustentar a importância da formação de professores num contexto mais abrangente e mais longo do que a formação emergencial. Pela diversidade a que estão submetidos, os professores dos IFs precisam de formação nos moldes das Licenciaturas específicas para a EPT e não apenas complementação pedagógica, como em geral acontece, quando acontece.

Por inferência posso compreender que os professores experientes têm conhecimentos tácitos que os ajudavam a desenvolver ações mais eficazes. Mas e os professores menos experientes e até mesmo os inexperientes na ação pedagógica? Como lidar com a diversidade explicitada anteriormente? Na prática, eles, muitas vezes, tem que sair de uma turma de nível superior num curso de tecnologia ou pós graduação e entrar numa turma de PROEJA com adultos, ou Integrado diurno com jovens adolescentes. Por certo estes professores encontraram e continuam encontrando muitas dificuldades metodológicas, pedagógicas, emocionais, técnicas e acima de tudo *epistemológicas*. Quando esses professores não possuem formação docente, a sua condição de trabalho fica mais precária e a condição do estudante mais dramática.

Nesse sentido, principalmente para os professores do PROEJA,

[...] pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56)

Ao escrever o parágrafo anterior e pensar sobre essa realidade surgiu uma pergunta. Será que existe alguma atividade profissional que exija do “sujeito profissional” uma atuação tão diversa como essa? Sabidamente no mundo tecnológico as profissões tendem a especialização extrema e os profissionais, por sua vez, tornam-se, cada vez mais especialistas. Nesse sentido a verticalização educacional proposta como pilar da constituição dos IFs não estará precarizando o trabalho do professor? Não se pode “perder de vista” que a atividade docente é uma atividade profissional. Transitar nessas modalidades distintas sem uma qualificada e rigorosa formação é colocar em xeque o futuro da qualidade da educação na RFEPT.

Pensar que a capacidade intelectual e a potencialidade para aprendizagem dos professores da RF são suficiente para que eles consigam desempenhar à docência nos IFs, sem a mínima e adequada formação docente é ingenuidade. No máximo poderão reproduzir ações pedagógicas descontextualizadas e à críticas, salvo muito empenho, dedicação e ação autônoma para compreender minimamente a complexidade do cenário educacional ao qual estão inseridos. Penso que a Educação Profissional sempre foi carente de adequada formação de professores para a atuação nos antigos CEFETS e Escolas Técnicas, mas depois da

implementação dos IFs esse cenário se agravou profundamente. Portanto, fica cada vez mais evidente a fundamental importância da formação docente no âmbito da EP brasileira.

Os professores e a mudança na prática

Até agora foi possível perceber que o PROEJA mexeu com a compreensão a respeito da EP e da EJA e também com relação à prática dos alunos e dos professores. O Programa trouxe para o âmbito da RFEPT uma modalidade até então desconhecida para essa rede. Isso gerou tanto a necessidade de compreensão, quanto de adaptação por toda comunidade escolar, em especial por parte dos professores e por parte dos estudantes. Os professores tiveram que aprender a lidar e a compreender a realidade de novos estudantes, que por sua vez precisaram aprender a lidar e a compreender esses professores e está escola muito diferente das escolas tradicionais da EJA.

Nesse sentido, ambos precisaram mudar as suas compreensões e a suas práticas, isso quer dizer, romper com os seus paradigmas. Portanto, nesse cenário de sujeitos que não se conhecem, ambos precisam de ajuda. A formação para os professores passou a ser uma real necessidade e prática de estudo e a busca por acompanhamento passou a ser uma necessidade para os alunos.

Retomando a voz dos estudantes Carlos diz que os professores tiveram que se virar para trabalhar com o sujeito da EJA, eles queriam ensinar, mas tinham dificuldades. Assim ele diz,

[...] os professores tiveram que se virar pra trabalhar com o pessoal que não acompanha tanto assim. [...] Os professores queriam, queriam muito, só que é outra forma de chegar no mesmo lugar, mas é outra forma de auxiliar os caras pra chegar lá, de orientação. Então é uma forma mais pedagógica né, é muito mais pedagógica do que científica né (CARLOS, 18, 24).

Este estudante insiste no acompanhamento, e com isso tenho compreendido que ele está reforçando a necessidade de acompanhar o processo de aprendizagem do estudante. Um acompanhamento no percurso da construção do conhecimento, num processo mais detalhado e menos intuitivo. Uma ação de “profissional da educação” e não “profissional da tecnologia ou da ciência”. Nesse sentido, a ação do professor assume um caráter fundamental nesse processo em que o professor assume uma importância mais significativa do que para outras modalidades. E por que isso? Talvez porque o sujeito da EJA seja menos autônomo na sua relação com a aprendizagem sistematizada como a aprendizagem escolar. Penso ser essa a crítica feita pelo estudante Carlos.

Uma ação simples e que pode ajudar muito na compreensão dos professores é o estudo dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) onde eles atuam. Para o PROEJA esse

pressuposto torna-se primordial e além do PPC um estudo e discussão do Documento Base é condição inicial. Assim os professores precisam conhecer os pressupostos do PROEJA, para compreender os objetivos do programa e alinhar as suas práticas a esses objetivos.

O corpo docente precisa ter um conhecimento mais aprofundado do projeto político pedagógico institucional, das orientações curriculares e dos projetos dos cursos, para que possa contribuir melhor para o alcance dos objetivos traçados nesses documentos. Uma maior compreensão desses documentos poderia permitir a revisão de ementas, de programas e até de projetos de cursos, caso seja necessário, levando em conta as reivindicações dos educandos para que os conteúdos relativos à formação geral sirvam realmente de subsídios para a formação técnica (SANTOS, MARTINS e BARACHO, 2010, p. 220).

Concordando com os autores citados acima, penso que o PROEJA, por ser um Programa novo é fonte de muitas controvérsias e contradições. Assim, visitar os PPCs rotineiramente pode ser uma prática saudável ao alinhamento do curso aos seus sujeitos e vice-versa. Os professores da RF, por não estarem acostumados a trabalhar com o perfil dos estudantes da EJA podem encontrar inspiração para as suas práticas pedagógicas nos próprios PPC. Por ser um desafio, a docência no PROEJA precisa ser significativa para o professor, que precisa assumir a intenção de fazer diferente e de fazer a diferença na trajetória do estudante. Esse, por não ser autônomo precisa conquistar a autonomia. Por conseguinte, o PROEJA exige formação e compromisso de todos os profissionais envolvidos no programa. “Gestar pedagogicamente, na concretização curricular, esses domínios exige formação específica e compromisso dos profissionais envolvidos (MOURA e PINHEIRO, 2010, p. 170).

A escola não se configura apenas com o que consta no PPC. A escola se configura no que ela faz, no que ela promove, em consonância com os documentos que orientam as ações pedagógicas. Portanto a escola não é apenas um discurso, ela é uma prática. Nesse sentido os professores fazem a escola e o PROEJA se transforma na prática dos seus professores e não no que o Documento Base determina que seja. Nesse sentido, o PROEJA sendo implementado por imposição e por força de decreto, dentro de escolas com forte tradição e história pedagógica consolidada, tende a se transformar e assumir as características do meio onde se constitui. Assim, é possível imaginar que se muito esforço não for aplicado rotineiramente, as feições do PROEJA tendem a se transformar e assumir os contornos da face da RF. A face do PROEJA assumirá o semblante representativo do envolvimento e compromisso assumido por seus professores com os pressupostos do Programa. Por isso a ação pedagógica reflete os princípios e a história da escola. “Toda ação pedagógica é

correspondente a uma ideia de escola, de educação, de ensino e de aprendizagem”. (FERREIRA e PAIVA, 2011, p. 183).

Parece evidente que o PROEJA chega numa escola que não foi pensada para o público EJA, por isso há de se reconhecer a importância “da adequação da escola para um grupo que não é o ‘alvo original’ da instituição” (OLIVEIRA 1999, 61).

A constatação, por parte de muitos profissionais, de que as metodologias utilizadas com [...] adolescentes não geram os mesmos resultados com educandos jovens e adultos, é um passo importante na verificação do caráter específico dessa modalidade. Mas não é suficiente para sua efetivação (FERREIRA e PAIVA, 2011, p. 182).

Evidentemente, essa adequação passa pela formação de professores no próprio ambiente escolar, junto com seus pares e pelo reconhecimento da importância da sua ação para a efetiva educação e formação dos estudantes do PROEJA, isso se forem respeitadas as potencialidades desses sujeitos.

A importância da ação do professor

Na referência ao trabalho do professor, muitos estudantes declararam considerar fundamental a ação pedagógica do docente. Os depoimentos abordam desde questões mais operacionais até questões mais epistemológicas. Nesse sentido Arthur diz que uma dinâmica diferenciada estimula o estudante trabalhador. Segundo ele,

[...] aquelas horas de entretenimento, eles [professores] passavam vídeo. Não era só, só aquela aula..., daqui a pouco assistia um vídeo e já descontraía,[...] e isso é importante. O vídeo é muito importante, porque tu não fica só naquela aula e aula, aula e aula, aquele macete (ARTHUR, 43, 49).

Penso ser importante dedicar uma atenção ao que disse Arthur. Ele diz que o vídeo era o momento de entretenimento era descontração. Para avançar, vou problematizar essa questão: se é um momento de entretenimento então não é um momento de formação, certo? Utilizo as palavras do Arthur apenas para dizer que talvez muitos professores pensem dessa forma e por isso não utilizam recursos diferentes para motivar os seus alunos. Isso pode ser uma realidade mais evidente dentro da formação profissional e tecnológica (formação específica), onde a centralidade da ação pode estar nos equipamentos e conceitos científicos.

Recursos didáticos variados, quando muito bem escolhidos, podem proporcionar um momento de formação efetiva e ao mesmo tempo trazer mais leveza, menos tensão com o conteúdo, ou como diz Arthur, mais descontração. Para o estudante trabalhador, que vem de oito, dez horas de trabalho físico, intelectual ou ambos, no final da noite uma formação efetiva e mais descontraída pode ser muito motivadora e produtiva. Esse objetivo só pode ser

alcançado se feito com cuidado para não cair no passatempo, no vídeo pelo vídeo, segundo minha compreensão. Penso que os últimos períodos das aulas da noite devem ser bem planejados, pois são períodos críticos, isso não só pelos professores, mas também pelos gestores ao definir os horários e a sequência das disciplinas.

Já Davi diz que o professor desmotivado inibe o estudante interessado, segundo ele “o professor desinteressado atrapalha o pessoal que quer aprender mesmo”. Quando Davi diz professor desinteressado compreendo professor despreparado, que não conhece ou não compreende a forma adequada de promover a aprendizagem. Atrapalhar o estudante pode ser “confundi-lo”, “dificultá-lo”, “inibi-lo” por não mediar a produção das relações cognitivas necessárias à construção de um raciocínio que leve a aprendizagem. Com isso, ao cair, talvez na memorização vazia e desconexa o professor atrapalhe o estudante. Seria a informação sem significado, sem contexto com o cotidiano, sem sentido, “decoreba”? Mas também pode ser o professor desmotivado, sem interesse na prática e nos sujeitos que ensina. Nesse caso, talvez a solução não esteja na instituição, mas no próprio sujeito. O certo é que numa sala de aula, professores e estudantes devem estar motivados, caso contrário não se efetiva a aprendizagem.

Nas palavras de Carlos é possível compreender uma dinâmica, a qual, alguns estudantes entendem ser mais adequadas às suas realidades, e não à realidade de outros estudantes da RFEPT. Nesse sentido o professor tem que mudar de estratégia para chegar no “mesmo lugar”, ou seja, na aprendizagem do estudante. Carlos, por ser músico e ser estudante de Licenciatura em Música, utilizou como exemplo o paradoxo de ensinar música a um estudante músico e ensinar música a um não músico. Assim ele conseguiu dizer o que pensa sobre a ação dos professores no PROEJA. Então, diz ele,

[...] se tu já pega o pessoal que toca, assim, na noite e tal é outra pauleira né. “Oh, é isso aqui e deu”. Se tu está muito nesse, sempre dando aula para esses caras, quando tu pega o aluno que está recém começando, “bah, o que eu vou fazer agora? Os caras recém começando”. Tem que mudar a estratégia. Mas tu quer fazer com que esse aluno chegue no mesmo lugar, só que tem que mudar a estratégia, não pode ir de soco, tem que ser mais tranquilo, tem que absorver isso aqui legal, depois ele tem que passar por esse outro caminho aqui e ir indo (CARLOS, 18, 24).

De alguma forma Carlos faz uma crítica aos professores da RFEPT. Por estarem acostumados com estudantes mais rápidos e mais intuitivos e com mais base científica, esses professores têm dificuldade com os estudantes menos autônomos. Segundo ele, tem que mudar a estratégia. Então, a crítica de Carlos está na estratégia não adequada aos estudantes do PROEJA. Evidentemente isso atinge cada professor na medida e na dimensão do contexto

da sua prática. Portanto, essa crítica não pode ser generalizada, mas também não pode ser desprezada.

Felipe também aborda a diferença entre a prática de alguns professores e diz que a ação pedagógica faz diferença na aprendizagem. Ele exemplifica a ação de dois professores, um considerado por ele um bom professor e o outro não. Segundo ele

o bom daquele professor é que ele não faz tu gravar, ele não faz tu só decorar, é como a professora de matemática, ela interage com os alunos. Se ela tem que explicar uma coisa se ela tiver que pegar um aluno ou recortar papéis e mostrar como é aquilo, ela faz. Não é como alguns professores que botam no quadro, resolve isso aqui, *avisa* isso e aquilo e “deu pra bola”, acertou, acertou, errou ele faz ali no quadro (FELIPE, 25, 29).

No exemplo de Felipe, escrevi em destaque a palavra “avisa”, isso porque estranhei o uso dessa palavra. Avisar é uma ação muito distante de ensinar, explicar, desenvolver, relacionar. Compreendo que ele descreveu a ação de um professor pragmático, que informa, e exemplifica e “deu pra bola”. Um professor descontextualizado e mecanizado. Talvez com uma ação pedagógica padrão para os diversos níveis de educação da RFEPT. Em contrapartida Felipe ilustra a sua compreensão de uma boa prática pedagógica com a ação de uma professora que procura fazer relações, estimular o raciocínio e assim construir os caminhos cognitivos para a compreensão e a produção do conhecimento e por consequência a aprendizagem. Será que a aprendizagem é consequência de uma prática? Penso que a aprendizagem é a consequência de uma prática refletida, pensada. Para explicar melhor recorro a Ferreira e Paiva, segundo esses autores,

[...] para que ocorra a aprendizagem dos conteúdos procedimentais são importantes: a) a realização das ações (só há aprendizagem de uma ação fazendo essa ação); b) a exercitação (o domínio de uma ação requer a sua realização tantas vezes quantas forem necessárias); c) a reflexão sobre a própria atividade (só é possível aprimorar uma ação se refletimos sobre a maneira de realizá-la e sobre as condições ideais de seu uso); e d) a aplicação em contextos diferenciados (a utilidade do que se aprende é mais evidente quando podemos utilizá-lo em situações nem sempre previstas) (FERREIRA e PAIVA, 2011, p. 188).

Como resultado, penso que os conteúdos procedimentais estão em sintonia com a formação profissional de qualidade. O sujeito que faz e reflete, aprimora a sua ação. Esse é um sujeito que aprende e se torna autônomo para continuar aprendendo. No mundo profissional tecnológico esse é o pressuposto para manter-se no mercado de trabalho e também uma das premissas do PROEJA.

O mesmo estudante continua dizendo que existiu muita diferença entre a ação pedagógica dos professores, ele também diz que o conhecimento do conteúdo ministrado também é muito importante. Portanto, diz ele:

Para mim fez muita diferença. Pra mim a diferença de um professor para o outro, pega o de Física, que para mim foi excelente, pega a de Português, a de Literatura foi boa, a de Matemática, se hoje eu ver ela eu paro para conversar com ela. Para mim foi uma das melhores professoras. Depois peguei alguns como, um outro, de matemática, que já não sabia explicar muito, se enredava com a matéria, gente muito boa, mas de vez em quando se complicava com a matéria (FELIPE, 25, 29).

Guilherme é outro estudante que reivindica um professor preocupado com a aprendizagem e não simplesmente um cumpridor de metas. Segundo ele a ação pedagógica do professor faz toda a diferença no PROEJA. Assim ele conta como pensa sobre a questão.

É muito importante ter um professor próximo. Dar a matéria e não acompanhar ou rever foi uma das coisas que aconteceu quando entrou aquela menina [professora] nova de... a gente perdeu aquela coisa que a gente tinha com outros professores. Chegava aqui na aula, “bah, a aula de duas semanas atrás”, nós conversava antes de entrar em aula e... “bah, desculpa atrapalhar a tua aula, mas a gente ficou com dúvida em tal coisa” [...]. “Tudo bem, vamos rever...”. Revia rapidinho. “bah”, eu dizia para o professor. “Não está entrando na cabeça, me desenha isso aí”. Então, “é assim oh”... “bah, deu, não precisa mais nada que eu já sei” (GUILHERME, 20, 24).

No exemplo de Guilherme ele pede professores que tenham calma com o conteúdo, respeitem o tempo do estudante. Usem estratégias diferentes para a compreensão do estudante e não professores que privilegiem o conteúdo, a quantidade de conteúdo. O estudante reclama da dinâmica da professora nova, a qual ele chama de “*menina*”. Por certo era uma professora jovem e em começo de carreira. Por inferência imagino que está professora não recebeu nenhuma formação e nem informação para lidar com o PROEJA na RFEPT.

Pela análise que venho desenvolvendo está ficando evidente que a ação dos professores faz muita diferença para a aprendizagem dos estudantes. Portanto, sem uma formação adequada os professores aprendem tacitamente a lidar com os desafios pedagógicos que lhe são impostos. Então é possível dizer, que os professores aprendem fazendo, se formam em curso. Isso não é problema se acontecer de forma refletida e teorizada, mas se for apenas intuitiva pode ser problemática.

Se isso é uma realidade, a troca de professores experientes no PROEJA, pode ser um processo traumático, afinal toda a adaptação precisa se fazer novamente, o professor que sai, leva consigo a aprendizagem que fez. E quem chega? Pode chegar um professor “menino” ou “menina”, isso em maior ou menor grau.

Talvez o termo “menino” ou “menina”, associado aos professores jovens e novos na instituição, não fossem utilizados se esses professores utilizassem os conhecimentos e as vivências dos estudantes mais velhos, para conferir significado aos conteúdos ensinados. O professor que atua como mediador e promotor das relações na sala de aula deve aproximar os deferentes mundos que permeiam o contexto da EP, a saber: o mundo da escola, o mundo dos

conhecimentos sistematizados, o mundo dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, o mundo do educando, o mundo do jovem adulto e o próprio mundo do professor. Um professor que levasse em conta esses mundos, por certo aumentaria a chance de oportunizar um “verdadeiro diálogo” entre os sujeitos da sala de aula, ou melhor, entre os estudantes entre si e com o professor. Este estaria certamente aprendendo vivências cotidianas e experiências vividas por seus alunos e nesse processo ambos sairiam diferentes, como deve acontecer num “verdadeiro diálogo” na fusão de seus horizontes (GADAMER, 2000).

A experiência dos adultos já está pronta para ser apropriada, criando ele próprio o contexto. É, pois, papel do professor assumir uma postura de aprendizagem constante e criar um ambiente de aprendizagem rico no qual as experiências dos alunos tornam esse processo real, [...].

Educação Escolar tem um papel importante na formação desses jovens e adultos, trazendo para o ambiente escolar suas experiências sem que seja uma reprodutora do conhecimento do senso comum. Há, dessa forma, necessidade de se entender como aproximar o saber científico do saber da vida de forma que o aluno estabeleça relações e dê significado ao que aprende (FERREIRA e PAIVA, 2011, p. 182-3).

A aproximação dos saberes da vida aos saberes científicos como forma de promover significado ao que se aprende, gera um processo onde todos aprendem, inclusive quem ensina. Portanto, nesse processo os sujeitos da aprendizagem, professor e estudantes devem se conhecer, se encontrar e a aula é o lugar e o ambiente adequado para esse conhecimento. Sydow em seus estudos sobre o currículo no PROEJA, conclui assim,

[...] constatei que é fundamental integrar a biografia de cada estudante à aprendizagem. Quando o professor de Matemática consegue conectar os conteúdos que se propõe a ensinar com a história de vida do estudante, a aprendizagem acontece. Nesse caso, currículo integrado para adulto mobiliza um complexo sistema de conceitos simultaneamente: estágio cognitivo, mobilização, significado e diversidade. A matemática tem que fazer sentido para a pessoa que estuda, a pessoa que estuda tem que ter condições cognitivas de aprender um passo adiante, a pessoa precisa estar emocionalmente mobilizada para desejar aprender e o professor precisa saber que as pessoas que aprendem são diferentes (SYDOW, 2012, p. 174).

Eu complementaria dizendo que os sujeitos são diferentes e essas diferenças se constituem na percepção do mundo ao seu redor e na consciência desse mundo, isso em maior ou menor grau, de acordo com as vivências que tiveram. Cada sujeito construiu a sua subjetividade, o seu horizonte, vivendo a vida que viveu. Isso nos livros que leu, nas janelas que abriu, nas palavras que ouviu e pronunciou, nas ações que recebeu e promoveu. Por isso cada sujeito só pode compreender aquilo que o seu mundo permite. Penso que essa compreensão deve fazer parte do mundo do professor antes de qualquer outra coisa. Mas isso, evidentemente, só se o mundo do professor permitir compreender o que digo.

A troca de professores

Nesse sentido, alguns estudante fizeram referência a troca de professores. Arthur (43, 49) declarou que no início a troca de professores não afetou muito. Em suas palavras, “no início nunca faltou professor pra nós, houve umas trocas de professor, assim, mas nunca me afetou”. Como já venho dizendo, o contexto é sempre fundamental para a compreensão, por isso vou ao contexto desse estudante. Ele cursou três módulos, portanto, provavelmente passou por poucas mudanças de professores, além disso, ele era um estudante com muita autonomia e resolvia as suas dificuldades em casa com o uso da internet, conforme já explicitado anteriormente. Nesse caso, por inferência compreendo que a troca de professores pode não afetá-lo como pode afetar outros estudantes.

Já Felipe, declara que a troca de professores gerou dificuldades, segundo ele,

[...] no início tive muita dificuldade em Matemática e Física, na época do professor [...], com ele [professor de Física] eu me adaptei bem, depois com os outros eu não me adaptei bem. O professor [nome do professor] mesmo, eu adorava as aulas dele, para mim não tinha melhor professor de Física, era ele. Depois com a outra eu já não me adaptei. [...] O problema que teve foram as trocas de professor, daqui a pouco se habitua com um, daqui a pouco troca, foi o que aconteceu comigo. Chegou um professor de Português, eu não conseguia pegar bem a matéria dele, para depois procurar a outra professora, que eu adorei, que ela explica muito bem. Até mesmo o de Física, também não me adaptei. Um era, excelente o outro não. Depois passou para aquela outra professora de Física, aquela que veio nova, já não me acertei com ela (FELIPE, 25, 29).

Felipe é um estudante que se declara com dificuldade pedagógica, sempre estudou em escolas muito fracas. Por certo esse é um estudante que exige uma ação pedagógica atenta. Nesse caso a ação do professor faz diferença e a troca de professor pode significar avanço ou retrocesso, afinal ele não era um estudante autônomo e tinha muita dependência do professor e evidentemente da sua prática. Felipe é aquele estudante que reprovou em física, depois reprovou em física e matemática e acabou desistindo.

Guilherme é outro estudante que declara com muita ênfase a importância da ação do professor. Ele também aborda a troca de professores afirmando ter tido dificuldades pedagógicas sem conseguir se adaptar aos professores novos e concluiu argumentando que isso não aconteceu somente com ele, muitos passaram pelo mesmo problema. Assim conta ele:

Eu tive maior dificuldade, na verdade, foi no último semestre, eu já não estava conseguindo conciliar os meus horários, mas aí também teve a troca de professores. Aí eu comecei a ter dificuldade. Com o aquele professor eu entendia a matéria... assim, ele explicava, “bah, eu pegava o bagulho com facilidade”. Aí conforme começou a trocar os professores, começou a chegar a gurizada mais nova, a dinâmica deles não... Não consegui acompanhar. Eu tenho uma facilidade de aprender as exatas..., tenho e com aquela professora, aquela *menina* e com alguns outros professores que foram trocando bah, eu comecei a patinar, patinar e, eu

[pensei] pra mim... “se eu ficar aqui não vou sair mais”. [...] Até mesmo o nosso grupo que era um grupo mais fechado, no último semestre, todos tivemos a mesma dificuldade quando trocou os professores, porque a parte que pesa mais é Física, e então... bah, no início do semestre quando entrou a professora nova a gente patinou muito (GUILHERME, 20, 24).

Este estudante se refere a professora como uma *menina*, isso poderia ser natural se fosse um estudante mais velho, mas ele tinha pouco mais de 20 anos. Por certo a professora era mais velha do que ele.

Moura e Pinheiro (2010, p. 174) narram que no IFRN, no Câmpus de Currais Novos, professores recém aprovados em concurso público já iniciavam dando aulas no PROEJA, mesmo quando os concursos não exigiam formação específica para EJA. Isso significa que a instituição não assumiu e não reconheceu a particularidade do campo da educação em EJA. Pela análise que venho desenvolvendo, ancorada nos depoimentos dos estudantes, fica claro que a realidade vivenciada em Currais Novos também aconteceu no Câmpus Rio Grande. Nesse sentido, “naturalizou-se o fato de que professores com pouca ou nenhuma aproximação ao campo da docência da EP, de uma maneira geral e, particularmente do PROEJA, atuem nesse campo sem a respectiva formação (MOURA e PINHEIRO, 2010, p. 175-6).

Nesse mesmo sentido, Machado diz:

Em debate sobre formação de professores para a EPT, realizado pelo MEC em Brasília, em 2006, Denio Rebello Arantes, [então] reitor do Instituto Federal do Espírito Santo e vice-presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, expôs sua preocupação [dizendo]:

Hoje está entrando uma leva enorme de professores que tem mestrado e doutorado, mas, por outro lado, muitos deles nunca tiveram uma atuação profissional anterior. Para muitos, essa é a primeira vez que estão atuando profissionalmente e, vejam a contradição, eles vêm para o cefet para dar aula de educação profissional. Temos encontrado problemas bastante sérios e não apenas de natureza pedagógica (MACHADO, 2011, p. 4).

Por certo a realidade descrita acima, acontecida em 2006, ainda encontra sintonia nos dias de hoje, sobretudo com a expansão da RFEPT. Mas esse aspecto foi objeto do meu olhar no momento da minha narrativa, já discutido anteriormente e que agora recebe eco na voz do Professor Danilo Rebello.

As atitudes do professor

Na análise do material empírico apareceu em diversos depoimentos a atitude dos professores. Nesse sentido alguns estudantes falam sobre o respeito, distinção, preconceito, ajuda e cobrança por parte dos professores. Arthur afirma ter havido respeito e cobrança por parte dos professores. Segundo ele, “havia muito respeito por parte dos professores, muito

grande eu acho, mas quando eles tinham que puxar a orelha eles puxavam a orelha do pessoal, ah, puxavam...” (ARTHUR, 43, 49).

Com base na fala de Arthur é possível inferir que, pelo menos, parte dos professores conseguia ser exigente e mesmo assim manter o respeito pelo seu aluno. Nesse sentido é importante perceber que reconhecer os problemas do estudante não significa descuidar do ensino ou não cobrar, muito menos ser conivente com os descuidos pedagógicos dos estudantes. A acolhida e a compreensão significam carinho e respeito. Isso quer dizer amorosidade com rigorosidade, como bem diz o Patrono da educação brasileira: Paulo Freire, na sua última obra escrita em vida, *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2009). Como resultado alguns professores se destacaram, o que sempre gerou um reconhecimento por parte dos estudantes. Eles citaram os nomes desses professores, sempre entoados pelo reconhecimento, admiração e respeito.

Eduardo diz que os professores compromissados com os estudantes desenvolveram ações que fizeram a diferença. Assim fala ele:

Os dois professores eram muito atenciosos. Porque para lidar com o pessoal da EJA, não são mais criança, é pessoal adulto. Muitas vezes, o sujeito já vem com problemas de casa ou estressado, então cada um desses professores sabia o jeito de lidar com cada aluno. No meu caso, na minha turma a coordenadora era uma psicóloga para a gente, ela conversava com todo mundo, ela sempre tinha uma solução, e sempre daquele jeitão dela, curto e grosso (EDUARDO, 23, 28).

Alguns professores tiveram esse reconhecimento, e eram considerados professores muito exigentes, porém muito competentes e amorosos. Por certo, desenvolver a atividade docente com essas características não é uma tarefa fácil, mas penso que a RFEPT proporciona “todas” as condições para seus professores desenvolverem à docência com essa qualidade. Quando digo “todas” as condições me refiro a estrutura em geral, laboratórios, salas de atendimento, plano de carreira com valorização da formação *strito e latu senso*, salários dignos e estabilidade no quadro funcional. Por certo se alguma carreira docente permite desenvolver suas atividades com dignidade essa é a carreira na Rede Federal. Por isso, seus professores tem o dever de receber a EJA com todo o respeito que esses sujeitos merecem. Evidentemente ser professor de sujeitos super qualificados é uma tarefa muitíssimo mais fácil. Talvez esteja aí a grande dialética do PROEJA. Talvez o PROEJA seja a antítese da qualidade da RFEPT, ou seja, venha para questionar essa qualidade.

Fiz um desvio da análise, para dizer que se nós professores da Rede Federal, com as condições que temos, não conseguimos proporcionar uma educação adequada a EJA, é porque está faltando uma formação específica. Os professores da RFEPT, sabidamente são

selecionados em concorridos processos seletivos, portanto, sujeitos “em tese” muito qualificados. Evidentemente os problemas não estão todos centrados nos professores, os estudantes também são sujeitos que fazem parte dessa história e também fazem a sua história. Conforme abordado anteriormente a ação individual e o esforço de cada sujeito proporciona a ele conquistas e avanços no PROEJA e na vida. Lembro de Gadamer (2000), e faço uma analogia entre o diálogo proposto por ele e a ação dos sujeitos no PROEJA. Para Gadamer o verdadeiro diálogo exige a fusão dos horizontes dos sujeitos que dialogam e nesse sentido, ambos devem sair diferentes, caso contrário não houve um diálogo. Portanto, a efetividade do PROEJA ocorrerá com a ação efetiva dos principais sujeitos que dialogam, os professores e os estudantes. Onde um não é mais protagonista do que o outro. Não há professor sem estudantes e não há estudantes sem professores, a ação de um está na interação com o outro, são “faces da mesma moeda”.

Seguindo na compreensão das atitudes dos professores, Bruno é um jovem estudante que entende ter havido, de alguma maneira, favorecimento aos estudantes do PROEJA. Segundo ele,

não havia nenhum preconceito do pessoal com o PROEJA. [Mas] sim eles favoreciam, de alguma maneira ou outra eles favoreciam, até então todo mundo trabalhava, todo mundo trabalhava e tinha gente que tinha parado 20, 30 anos de estudar, porque é um desafio, é um desafio muito grande (BRUNO, 19, 25).

Quando Bruno se refere a favorecimento, penso que ele se refere a tolerância de horários e algumas negociações pedagógicas necessárias ao PROEJA, ação diferenciada e contextualizada pelo professor. O estudante que está afastado da escola há muito tempo exige uma ação contextualizada, só assim ele pode vencer o grande desafio de retornar a escola, principalmente se o ensino é de qualidade, porque nesse caso a cobrança será efetiva. Mas de alguma maneira é claro que o estudante entendeu haver um favorecimento.

Davi, em contrapartida, diz que nem sempre os professores demonstravam interesse e às vezes chegavam de má vontade, quando isso acontecia ele não pergunta e fica com dúvidas, constrangido pela ação do professor. Segundo ele, “nem sempre os professores demonstravam interesse em resolver as nossas dificuldades. Às vezes ficávamos ali, e ‘ah, não vou pedir explicação nenhuma’. O pessoal [professor] já chega de má vontade não adianta” (DAVI, 25, 31).

Com base no depoimento de Davi, fui verificar o histórico do estudante. Ele foi um estudante que chegou até o sexto módulo do curso, mas não foi adiante. Praticamente não teve reprovação até a parte profissionalizante do curso. Por isso, entendo que a queixa do estudante

está para os professores da formação profissional. Mas isso é apenas uma interpretação com base no contexto, à luz da hermenêutica. Em nenhum momento, ele especifica quais professores tinham essa postura. Essa compreensão tem muita potencialidade, afinal, os professores dos módulos profissionalizantes praticamente nem sabiam o que era o PROEJA, pois eles recebiam esses alunos em suas turmas pós médio.

Guilherme comenta que os professores novos diziam gostar de dar aulas para no PROEJA, isso pela diversidade. Segundo ele,

os professores não tinham preconceito, muito ao contrário o pessoal novo comentava que para eles era bem legal dar aula no PROEJA, porque era uma turma bem variada. Tinha a gurizada e tinha o pessoal de mais idade, então para eles era bem misturado era esse o comentário deles, eles gostavam. (GUILHERME, 20, 24).

Pela análise que venho desenvolvendo, uma compreensão muito clara é a afetividade presente no curso PROEJA. Provavelmente a diversidade de contextos permeada pela convergência nas dificuldades, e nos entraves decorrentes da vida adulta, gerava uma identidade que tornava o ambiente acolhedor. Se isso acontecia com os estudantes por certo os professores também compartilhavam essa afetividade e energia, independentemente das dificuldades pedagógicas do grupo. Inegavelmente, o PROEJA era um ambiente de muitas aprendizagem para todos os professores, principalmente para iniciantes.

Até o momento da análise, o material empírico permitiu emergir duas categorias fundamentais nos processo educacional, e já trabalhadas, *o estudante* e *o professor*. Nas análises que desenvolvi, para buscar a compreensão desses sujeitos, percebi que a ação de um passa pela ação do outro e se interferem mutuamente. Portanto, são sujeitos que se relacionam e a ação de um não pode ser compreendida sem estar sob crítica a ação do outro. Obviamente tentei compreender cada um isoladamente, num esforço de abstração. Mas não por acaso essas categorias estão apresentadas na sequência, uma da outra. Evidentemente, esses sujeitos têm papéis distintos e complementares no processo educativo. Nesse sentido, para Ferreira e Paiva:

Na educação de jovens e adultos, a explicitação e negociação do contrato didático pode fortalecer pedagogicamente a modalidade, na medida em que possibilita aos sujeitos a definição de responsabilidades em torno do ensino e da aprendizagem. Ao professor, então, não cabe *esperar* uma postura do educando favorável ao estudo, mas sim estabelecer as condições necessárias para que ela se desenvolva. E, ao educando, não cabe *esperar* que o professor estabeleça as regras de conduta necessárias ao *bom funcionamento* da aula, mas sim reconhecer o seu papel nesse processo de construção de conhecimento.

Em se tratando de sujeitos jovens e adultos, e imprescindível que os mesmos sejam convidados a participar da sua própria aprendizagem, renunciando qualquer postura passiva capaz de comprometer o princípio da autonomia e da apropriação do saber. E se essa participação ocorra de uma maneira consciente e comprometida, pode-se

construir uma relação equilibrada entre o professor, os alunos e o saber (2011, p. 193) [grifo do autor].

Penso que a análise e o empírico reforçam ou ratificam o que foi dito por Ferreira e Paiva, numa compreensão que não existem culpados isolados nesse processo. Não existe sujeitos com adjetivos seus.

Portanto, compreender as vivências dos estudantes perpassa compreender as vivências do professor, por isso os considero sujeitos “siameses”. Nesse sentido, mais uma vez recorro a Bernard Lahire para ajudar-me a compreender essa relação íntima de constituição das identidades. O autor utiliza as palavras de Bateson para dizer que os adjetivos atribuídos a um sujeito (qualquer) não são aplicáveis ao indivíduo, mas as transações que ocorrem entre ele e o seu meio material e humano. Cada traço que é atribuído a um indivíduo não é exatamente seu, mas corresponde ao que acontece entre esse indivíduo e outras pessoas (LAHIRE, 1997, p. 18).

Eu trouxe essas palavras para explicitar que parte do que é atribuído ao professor, pelo estudante e, parte do que é atribuído ao estudante pelo professor, não são atributos deles enquanto sujeitos independentes. Ao contrário, são atributos deles enquanto sujeitos de relações e são nessas relações que esses atributos são constituídos. Sendo assim, em maior ou menor grau, professores e estudantes são reflexos de si mesmos e de suas práticas na ação do outro. Nesse cenário, cada sujeito tem o seu papel e não pode atribuir apenas ao outro a responsabilidade final da cena, principalmente num processo educativo e nesse sentido o PROEJA é a materialidade dessa compreensão.

Numa síntese, o PROEJA por ser uma modalidade nova e desconhecida, não se constituiu com todos os professores preparados para lidar com os estudantes que precisavam de ajuda. Embora tenha havido cursos de formação de professores, na cidade do Rio Grande essa formação não teve impacto nos professores do IFRS-RG, pois o corpo docente não se utilizou desse tipo de formação, já a formação em nível de especialização não chegou na cidade. Sem a formação específica, para o PROEJA, a atividade docente nos IF ficou mais difícil em função da diversidade de modalidades existentes nessas instituições. Por isso, uma formação pedagógica consistente torna-se fundamental, isso para além da complementação pedagógica. Se o professor trabalhar em condições adversas sem formação é possível compreender uma precarização profissional. Além da formação adequada o professor do PROEJA precisa ter compromisso com essa modalidade. No curso analisado alguns professores desejavam, tinham vontade de realizar um bom trabalho, mas tinham dificuldade em lidar com os estudantes do PROEJA, por isso tiveram que mudar a sua prática. De alguma

forma foi dito que os professores acostumados com estudantes mais autônomos precisaram mudar a prática para lidar com os estudantes do PROEJA. O professor precisa, pela sua prática, demonstrar clareza sobre o significado do que ensina e deve encontrar meios para os estudantes construírem este significado. A troca de professores pode influenciar os estudantes que têm menos autonomia.

As atitudes dos professores se mostraram importantes, isso para além da ação pedagógica. Nesse sentido, foi dito que havia respeito por parte dos professores. Alguns compreendiam os problemas dos estudantes adultos. De alguma forma alguns estudantes entenderam ter havido algum favorecimento para o PROEJA. Os professores da parte profissional estavam menos preparados para o PROEJA, quando comparados aos demais professores. Existe a necessidade de formação pedagógica e formação continuada para os todos os professores do PROEJA, isso em maior ou menor grau, dependendo do envolvimento de cada um com a modalidade.

Com base na análise anterior, faço a seguinte síntese.

O corpo docente não estava acostumado com estudantes menos autônomos. Os professores da formação profissional estavam menos preparados do que os da área geral. Embora faltasse formação adequada para todos. Não é possível desenvolver um programa como o PROEJA sem formação inicial e sem formação continuada específica para a EJA. O Câmpus Rio Grande não conseguiu planejar e nem executar adequadamente o PROEJA.

7.4 O CURSO PROEJA PELO VIÉS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E HUMANA

O curso PROEJA é o elemento que abrange a quarta categoria, Nela os estudantes se referem a área e à própria formação profissional e também contam as contribuições do curso para além da formação profissional ou seja para o seu dia a dia e por isso atribuem sentido ao curso que fizeram. Portanto, esta categoria se subdivide em duas sub categorias a saber: a formação profissional, e a formação para além da formação profissional.

7.4.1 O curso pelo viés da componente curricular da formação profissional

No primeiro momento emergiu uma subcategoria que trata sobre a formação profissional e a importância de se ter clareza sobre essa formação antes e durante o curso PROEJA. Nesse rastro se comenta sobre o mercado de trabalho e as características do curso

em análise e, os estudantes também contam como aconteceu a perda de significado desse curso diante do cotidiano.

O esclarecimento sobre o curso

No corpo do material empírico, um estudante fez referência direta a importância da informação sobre o curso, de alguma forma ele diz que conhecer o curso antes de cursá-lo vai diminuir as frustrações, porque só assim o curso terá mais significado para os estudantes. Assim diz Arthur (43, 49),

[...] a maior parte [dos estudantes] não sabe o que quer, [...], o pessoal vai lá tirar o curso por tirar. Aí não é aquele curso que se agradou. Talvez se tivesse vamos supor... “olha, amanhã nós vamos dar... vai ter uma aula aí do curso de... refrigeração”; [para] explicar pra eles [candidatos] o que é o curso, antes do cara fazer o concurso. Aí seria bom. O cara diria, “bah, não é isso que eu quero...”. Então nem faz. Tu está tirando a vaga de outro, porque a maior parte não sabe o que quer. Vai lá e faz por que o pai, o fulano diz, “vai lá fulano e tira o curso de eletrotécnica porque é bom”. O cara vai lá e tira o técnico. “Tô tirando porque o meu pai quer, mas não é isso aí que eu gosto”. E nem sabe do que trata o curso... não sabe o que é. “Ah, é mexer com fio, ah, acho que é mexer com fio”. [...] Hoje o pessoal não sabe o que quer, pode ver pelo vestibular, o pessoal faz, estuda um ou dois anos e tranca a matrícula, faz de novo e fica tirando a vaga de quem quer trabalhar [estudar]. Então, se tivesse um dia pra explicar pra pessoa, tipo assim, [...] Antes das inscrições, fazia um pré requisito... uma palestra, uma palestra pra mostrar cada coisa que vai ser, quem queria fazer. Então o cara já vai e diz, “bah, eu ia tirar a vaga de outro, ah não, eletrotécnico eu não quero acho que vou tirar refrigeração mexer com o motor”. Então ele já vai pensando aquilo ali. (ARTHUR, 43, 49).

Arthur destaca a importância do esclarecimento, da informação contextualizada para ajudar o estudante a optar pelo curso profissional com mais clareza. Penso ser importante lembrar que esse estudante tem larga formação profissional desenvolvida nos cursos do SENAI e atua profissionalmente na sua área de formação há muitos anos. Um curso profissional exige muito envolvimento com determinados conhecimentos científicos e tecnológicos. Se o estudante não tiver aptidão para essa profissionalização dificilmente permanecerá no curso, principalmente se for necessária dedicação e empenho do estudante, como é o caso dos cursos técnicos de nível médio.

Também chamo a atenção para o fato de que o processo seletivo ao qual participou o estudante Arthur, era a prova e não contemplava a palestra informativa sobre o curso antes da inscrição. Esse procedimento surgiu somente em 2010, conforme já anunciado.

O Curso e o mercado de trabalho

Guilherme (20, 24) diz que os estudantes do PROEJA querem a formação profissional para melhorar a vida. Em suas palavras ele diz, “na minha turma, [...] o pessoal queria o técnico mesmo. Até mesmo para melhorar a vida, pessoal do comércio... ‘ah, eu

quero o técnico para tentar alguma coisa melhor na vida, um emprego melhor...’, era o comentário do pessoal.”

Se os estudantes pretendem a formação profissional para melhorar a vida através de um emprego melhor, então é natural pensar no mercado de trabalho, e na aceitação do PROEJA. É natural o estudante pensar que por ser um curso EJA, este pode carregar uma carga de preconceito ou distinção de outras modalidades e talvez não ser aceito no mercado de trabalho.

Nesse sentido Bruno (19, 25) conta que havia alguma dúvida quanto à qualidade e à aceitação do PROEJA pelo mercado de trabalho. Por ser um curso na área da indústria, que sabidamente se caracteriza por um mercado muito exigente os estudantes se questionavam sobre isso. Assim, Bruno conta,

[...] outra coisa que se perguntava muito era se as indústrias iriam aceitar da mesma maneira que aceitavam o aluno que sai do técnico normal o de um PROEJA. Isso também era uma preocupação que sempre se teve. [...] será que eu vou sair daqui com o mesmo nível, será que eu tô no mesmo nível de conhecimento que um outro aluno normal? Ou o meu nível é mais baixo porque eu sou mais velho e é um nível diferente?

O estigma da formação em EJA está no senso comum. Os próprios estudantes ficam em dúvida quanto à formação que recebem. Qual será a origem dessa dúvida? Afinal, eles estavam numa escola de qualidade reconhecida. Seria pelo discurso dos professores? Seria pelo discurso dos colegas de outras modalidades que diziam que o PROEJA era mais fácil? Seria pela autocrítica, relacionado à sua trajetória e escolar anterior ao curso e ao seu “desempenho” no próprio curso? Difícil responder essa questão, mas, por certo trata-se de uma preocupação pertinente. Todos sabem que no mundo capitalista, principalmente na indústria de produção de mercadorias, a produtividade e o consumo ditam as regras sociais. Nesse sentido, os sujeitos que “produzem mais” e com mais “qualidade” serão aqueles que terão as melhores oportunidades, em detrimento dos demais. Nessa perspectiva, a Educação Profissional assume lugar de destaque no cenário da Educação, conforme já discutido em capítulos anteriores.

Para ratificar esse pensamento recorro ao que diz Carlos (18, 24) a esse respeito. “Ninguém vai te dar colher porque tu fez PROEJA, vai ser sempre assim né. No mercado de trabalho ninguém vai te passar a mão por cima”. Assim fica claro que para os estudantes que têm a pretensão de entrar no mundo do trabalho pelo viés da formação profissional de nível técnico, qualquer tipo de discriminação é um risco. Na verdade, nem eles confiam plenamente

na formação que recebem, mas isso parece natural pelo contexto da EJA no cenário nacional da educação.

Penso que qualquer estudante, de qualquer curso e em qualquer nível, que pretende ingressar no mercado de trabalho se questiona sobre a formação que recebe, no PROEJA não seria diferente, no entanto, essa preocupação pode aparecer com mais ênfase. Esse aspecto me leva a pensar: se um curso profissional na modalidade PROEJA tem a mesma terminalidade de cursos integrados diurno e pós médio na mesma instituição, o PROEJA não sofrerá algum grau de rejeição por parte do mercado de trabalho? Na concorrência entre estes estudantes, será que algum levaria vantagem simplesmente pela modalidade que estudou? Na verdade não tenho essa informação e não temos, na escola, estudantes formados em número suficiente para responder se o mercado de trabalho impõe ou não alguma restrição aos profissionais formados no PROEJA. Por certo é um risco assumido quando se opta por oferecer os mesmos cursos em diferentes modalidades.

Sabidamente o documento base do PROEJA e muitos estudiosos dessa modalidade de ensino, corretamente destacam e defendem uma formação para além do mercado de trabalho. No entanto, ninguém desconhece a importância da formação para a profissionalização efetiva, afinal, essa é a “promessa implícita” que está por trás da tradicional formação na RFEPT. Na nossa sociedade, é o mercado de trabalho que oportuniza a subsistência do sujeito e de sua família. Nesse sentido, os estudantes não o perdem de vista, afinal, o PROEJA é um curso profissional.

No horizonte da preparação para o trabalho e para o mercado de trabalho, a área de formação e de atuação profissional assume vital importância. Por conseguinte alguns estudantes comentaram o que pensavam sobre a área de formação do PROEJA, no caso a Refrigeração e Ar Condicionado.

Inadequação do curso

Carlos (18, 24), considerou o perfil dos estudantes dizendo que aqueles com o perfil adequado conseguem “ir mais longe” no curso. Assim ele conta: “[...] tinha os guris que eram muito bons, aí é questão de perfil. Por exemplo, têm algumas pessoas que tem o perfil para as biológicas, é questão de perfil, os guris eram muito bons nas exatas, então eles estavam bem, devem ter até se formado”. Declaradamente Carlos não era um estudante com facilidade para as exatas e no curso de Refrigeração, na formação específica, a Física e Matemática são fundamentais. Esse estudante chegou ao sexto semestre e estudava muito, mas diz não ter conseguido acompanhar o curso. Os colegas que ele se refere, que eram muito bons, também

não se formaram, não conseguiram ultrapassar a formação profissional e evadiram no sexto e sétimo módulo.

Bruno diz que talvez a área do PROEJA não estivesse adequada ao tipo de estudante, mas isso em função do estágio, que ele considera muito problemático. Assim diz ele,

[...] a área de atuação é o ponto chave que faz o pessoal não ir adiante no curso PROEJA. O curso é muito bom..., ele faz o que tem que fazer, só acredito que o curso é meio complicado pela questão de fazer estágio. Como que eu vou fazer estágio? Como é que eu vou trabalhar nessa área? Sair da área que eu estou para arriscar tudo, tendo filho. Talvez a área do PROEJA não esteja muito adequada para o tipo de aluno (BRUNO, 19, 25).

Guilherme (20, 24) conta que com a possibilidade de se fazer a opção por um dos cursos do IF no quinto semestre, o grupo demonstrou ter diversos interesses de formação ampliando a possibilidade do PROEJA. Assim conta ele:

Na minha opinião... eu acho que era um curso adequado, pelo menos na turma, na nossa turma, quando surgiu, a construção mecânica foi o interesse de todo mundo. O pessoal, a maioria ficou na refrigeração, não sei se alguém passou para eletro. Sei que até o período que eu estudei as mulheres estavam pensando em ir para enfermagem, mas o “top” do momento era construção mecânica.

Guilherme ingressou no PROEJA em 2009 e no ano seguinte a escola ampliou a oferta no PROEJA, possibilitando a formação em diversos cursos, conforme extrato do edital do teste de Classificação 2010, isso para o primeiro e segundo semestre letivo do ano de 2010.

O Câmpus Rio Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, oferecerá no ano letivo de 2010, de maneira regular e presencial, os Cursos de Educação Profissional de nível Técnico integrados ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, com duração de 8 semestres (4 anos).

Ao final do 4º semestre cursado com aproveitamento o aluno optará por um dos seguintes cursos técnicos: Eletrotécnica, Refrigeração e Climatização, Geoprocessamento ou Automação Industrial. Os alunos que concluírem o curso terão direito a certificação válida tanto para o Ensino Médio quanto para a habilitação e o exercício profissional na área Técnica de sua formação. Além disso, ao final do 5º semestre cursado com aproveitamento, os alunos terão a possibilidade de uma saída intermediária com devida certificação de conclusão do Ensino Médio (INSTITUTO FEDERAL, 2009).

O curso de Enfermagem para o PROEJA, foi disponibilizado somente no segundo semestre de 2010, conforme Edital 2-2010, Instituto Federal (2010). Quanto ao curso de Fabricação Mecânica, por alguma razão o estudante Guilherme ficou confuso e citou o curso de Construção Mecânica, um curso novo e não oferecido para PROEJA, mas era um curso que iniciava no IFRS-RG.

De alguma forma a abertura de outras possibilidades de formação para o público EJA revitalizou essa modalidade no Câmpus Rio Grande. Nas pesquisas exploratórias que

desenvolvi para avaliar a evasão, percebi que alguns estudantes, principalmente mulheres que haviam evadido do curso PROEJA retornaram para o curso visando a formação em Enfermagem. Esse curso é de interesse das estudantes do PROEJA. Porém, em conversa com professores e com a atual coordenadora do PROEJA, alguns estudantes do PROEJA estão insatisfeitos, pois ao tentar optar pelo curso de enfermagem, descobrem que esse curso é oferecido somente no turno da tarde e o PROEJA é um curso noturno. Isso não fica claro no edital, conforme excerto a seguir.

Ao final do 4º semestre cursado com aproveitamento o aluno optará por um dos seguintes cursos técnicos: Eletrotécnica, Refrigeração e Climatização, Automação Industrial, Geoprocessamento ou *Enfermagem*. Os alunos que concluírem o curso terão direito a certificação válida tanto [...] (INSTITUTO FEDERAL 2010, p. 1) [grifos meus].

Portanto, somente os estudantes que podem trocar de turno, conseguem fazer o curso Técnico de Enfermagem no turno da tarde, nos últimos semestres. Esse parece ser mais um entrave para o PROEJA do Câmpus Rio Grande.

Já Felipe não sabia dizer exatamente sobre a área de refrigeração, área do curso, justamente por não ter tido oportunidade de conhecê-la. Isso pela dissociação entre formação geral e profissional, a qual ele chama de prática. Ele demonstra o seu descontentamento pela ausência de formação profissional no início do curso. Assim ele diz,

olha, muita gente reclama, quem não gostaria de estar aprendendo a teoria e a prática, eu gostaria, tem aquele velho ditado, só na teoria não se aprende nada, não tem nada que... tu estar ali, aprendendo sobre aquela peça e estar mexendo, vendo ela... (FELIPE, 25, 29).

Venho compreendendo que o saber fazer era significativo para esses estudantes. De algum modo eles estão reivindicando atividades mais significativas, mais vinculadas a área profissional e a prática, em laboratórios e em equipamentos. Por certo esse comportamento é esperado para estudantes adultos. Uma aprendizagem objetiva, aplicada e contextualizada.

Acelerar a formação

O tempo do curso entrou na pauta das conversas e na tentativa de compreender o curso PROEJA, abordei a questão de um curso mais curto. Nesse sentido, Eduardo disse não achar interessante apressar a formação, preferia uma formação mais consistente. Segundo ele, quando o estudante procura apressar a sua formação, pulando etapas, ele vai sentir falta de base nos anos seguintes. Acelerar os estudos para reduzir o tempo deixa as suas sequelas e compromete a sequência nos estudos. Pela imaturidade, o estudante prioriza o menor tempo

em detrimento da formação mais qualificada, e a consequência disso é percebido no futuro. Assim Eduardo conta a sua história,

[...] pode ser um curso mais rápido, mas no fim, acaba que se ficar mais rápido não vai aprender do jeito que tem que aprender, esse que é o problema. Foi meu caso, lá na universidade, eu passei por tudo muito rápido, o Ensino Médio. Quando cheguei na FURG, eu precisei do Ensino Médio e eu não tinha.

Eu parei [no curso superior] porque não me achei na parte da engenharia. A minha base no segundo grau era muito fraca, pois eu não tinha terminado direito, tinha eliminado o ENEM, tinha muita coisa que eu não tinha aprendido. E também faltava um pouco de vontade. [...] foi um passo a menos. Naquela época era o que me preocupava mais, com menos tempo melhor era. Era mais gurizão, hoje eu já tenho outra forma de pensar. Se eu pudesse voltar no tempo para ter estudado mais, ter encarado mais, eu tinha ficado bem na engenharia e já estava melhor (EDUARDO, 23, 28).

Já outro estudante diz que não adianta reduzir o tempo do curso, não adianta apressar a formação por que isso piora a condição do estudante. Nesse sentido, diz Bruno (19, 25) “[..], não adianta, esse é o tempo. Não tem que diminuir. Se diminuir vai ficar muito comprimido, pior é, fica mais concentrado e a dificuldade aumenta.”

A minha abordagem foi sobre a necessidade de um curso mais curto, mas eles trouxeram as suas experiências na aceleração do conteúdo, para dizer com muita propriedade, sobre os problemas em apressar a formação. Ela deve ser feita no tempo adequado. Além disso, ficou claro que o estudante do PROEJA almeja uma formação de qualidade. A minha intenção foi questionar sobre um curso mais curto, portanto, um curso em outra habilitação, e não o mesmo curso realizado em um tempo menor. Por certo, não fui claro na minha abordagem.

Nessa parte inicial da análise onde procuro compreender o curso na visão dos estudantes, sob a crítica do olhar experiente deles, abordei a área de formação, o mercado de trabalho e o aceleração. Evidentemente, todos estes aspectos estão entrelaçados e são componentes fundamentais para pensar a estruturação de um curso, especialmente cursos profissionais na modalidade EJA.

Digo isso porque o curso Técnico em Refrigeração e as demais formações para PROEJA, na verdade foram adaptações, e não construções de propostas genuínas especialmente pensadas para a EJA. Isso não aconteceu somente no Câmpus Rio Grande. Segundo Santos (2011), no encontro Diálogos PROEJA realizado em Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul, percebeu-se que alguns cursos se configuram pela conformação dos currículos que se davam

[...] através da “diminuição” das cargas horárias e da manutenção das mesmas ementas e os mesmos conteúdos programáticos dos cursos regulares da escola. Na

verdade, o que ocorria era, temerariamente, a mera transposição da carga horária dos cursos regulares já existentes na escola. [essa configuração] de um curso aligeirado de educação profissional, tampouco aligeirado na, então, denominada formação geral, mas que de fato se volte para a formação de trabalhadores, na sua forma mais plena: para a cidadania, para a fruição dos bens culturais, para a redenção do luto da escola regular, acessando uma escola pública, gratuita e de qualidade [...] (SANTOS 2011, p. 17).

Em uma pesquisa exploratória realizada identifiquei os cursos ofertados para PROEJA na Região Sul do Brasil. Apresento a Tabela 13, a seguir, alguns dados sobre os cursos PROEJA. Os cursos pensados especialmente para essa modalidade foram poucos se comparados aos cursos oferecidos ofertados para outras modalidades nas mesmas escolas.

Tabela 13 - Oferta de curso PROEJA na RFEPT, nos estados da Região Sul do Brasil

Oferta cursos PROEJA na Região Sul do Brasil de 2007 a 2013 – RFEPT			
	Rio Grande do Sul	Santa Catarina	Paraná
Total de oferta no período	62	30	12
Habilitações diferentes	31	24	10
Criados para o PROEJA	16	2	4

Fonte: Construído pelo pesquisador

Avaliando a Tabela 13, se percebe que um número muito pequeno de cursos foi pensado e criado especificamente para o PROEJA, os outros de alguma forma foram “adaptações”, afinal, já eram ofertados em outras modalidades na mesma escola.

Hoje, não tenho dúvidas da dificuldade em desenvolver um curso, com a mesma habilitação, em modalidades diferentes na mesma escola. Por exemplo, o planejamento de um curso pós médio e um PROEJA, com a mesma habilitação, vai estimular aproximações que não podem ser feitas. Corre-se o risco de aproximar o que de fato está distante e assim comprometer completamente o curso. Isso aconteceu no curso do Câmpus Rio Grande, quando aproximou os estudantes e o currículo do curso pós médio aos do PROEJA.

Isso quer dizer, a mera transposição de conteúdos de formação geral e profissional não é exatamente a concepção de currículo integrado pensado para o PROEJA. Configurações curriculares inadequadas, como a do Câmpus Rio Grande podem ser as causas das aproximações que não poderiam ser feitas. Nesse mesmo sentido Sydow (2012), em seus estudos afirma que o currículo inadequado pode trazer insegurança ao estudante. Segundo ele, “optar pelo currículo integrado no PROEJA significa optar pela mobilização da comunidade educacional, só através dessa mobilização na trajetória do curso, os estudantes terão confiança para apostar o tempo da própria vida e nos rumos que ela vai tomar” (SYDOW, 2012, p. 172).

Nesse sentido da integração efetiva, Ciavatta afirma:

Integrar remete a completude, de compreender as partes no todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como totalidade social. [...] no caso do Ensino Médio integrado a educação profissional queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a educação para o trabalho (CIAVATTA, 2010, p. 84).

Segundo Frigotto, Ciavata e Ramos, a EJA é um campo de conhecimento específico, portanto

a ênfase está pautada nas reais necessidades dos sujeitos, nas estratégias e na organização do trabalho pedagógico. Isto significa que esta política pública necessitará assegurar que estes sujeitos tenham condições de continuar estudando. Nesta tarefa, dentre outros, implica um desafio do ponto de vista epistemológico, qual seja, o da composição de novos arranjos disciplinares e metodológicos para que se possa garantir a materialidade da proposta curricular integrada (2005, p. 35).

Isso quer dizer, o PROEJA só vai conseguir desenvolver a proposta pensada no Documento Base se forem propostos cursos planejados e executados especificamente para essa modalidade e não adaptações e improvisações descontextualizadas. Por certo configurações inadequadas proporcionam a perda de significado do curso para professores e para o estudante que não identifica no seu curso PROEJA uma real oportunidade de ingresso no mundo do trabalho.

A perda de significado do curso

Nesse momento da análise do material empírico fica evidente a importância de um necessário esclarecimento sobre o curso e a área profissional desse curso, para que o estudante possa perceber a sua afinidade ou não com o curso. No entanto, ficou evidente que um curso, especialmente PROEJA, deve ser muito bem planejado, executado e constantemente revisitado em seus aspectos curriculares e acima de tudo epistemológicos.

A seguir vou centrar a atenção ao processo de desmotivação do estudante. Pelo empírico é possível perceber alguns sinais de perda de significado do curso. O curso perde significado conforme os estudantes vão avançando, o que é um contra senso, afinal, o significado deve aumentar quanto mais próximo do final estiver o estudante.

Nesse sentido procuro compreender ou identificar alguns sinais da perda de significado do curso para os estudantes. Sabidamente eles não concluíram o curso e evadiram em algum momento. Assim, quando perguntei à Arthur sobre a possibilidade do certificado do EM o ter desmotivado, ele disse: “o certificado do EM pode desmobilizar o estudante para continuar o seu curso. [Afinal] tu já estudou, estudar tudo de novo” (ARTHUR, 43, 29). Este

estudante depois que conseguiu a certificação no EM interrompeu o curso, embora não relacione isso a sua evasão, ele atribui a sua evasão a outro motivo.

Eduardo (23, 28) foi um estudante que conquistou a certificação no EM enquanto estava no PROEJA, depois disso saiu do curso e ingressou, via prova de seleção, no mesmo curso na modalidade pós-médio. Quando questionado sobre isso o estudante afirma: “eu acredito que não fiquei desmotivado por ter conquistado o certificado do EM, mais porque eu eliminei né, e também porque ficou mais fácil. Era um passo a menos”. Portanto, ele queria efetivamente a formação profissional, então trocou de modalidade, não de curso. Trocou o PROEJA pelo pós médio.

Para compreender essa decisão fui analisar o histórico escolar do estudante. Ele estava no terceiro módulo, mas claramente estava tendo dificuldades pois cursou quatro vezes o segundo módulo, sendo reprovado em todas as disciplinas, sempre com baixa frequência e notas baixas. Penso que a dificuldade aliada a possibilidade de “pular” aquela “etapa difícil” levou o estudante a evasão. Para este estudante o PROEJA perdeu o significado.

Analisando a escolha do estudante: Faltavam dois módulos para ingressar na formação profissional pelo PROEJA, os módulos IV e V. Ao trocar de modalidade ele ingressou no curso pós médio, curso de quatro semestres. Ele entrou no módulo I do subsequente, equivalente ao módulo V do PROEJA. Na prática o estudante teve a vantagem de apenas um semestre, este foi o seu ganho. Será que valeu apena essa troca? Isso ele responde mais adiante.

Outro estudante conta sobre a perda do significado do curso. Bruno conta que a necessidade e o desejo de trabalhar o levaram para outros caminhos. Assim conta ele: “na época eu já queria mais, já queria começar a trabalhar, na realidade foi querer começar uma vida profissional. Aí eu comecei, hoje eu tenho uma imobiliária, na época eu comecei como corretor de imóveis, aí fui para outros caminhos” (BRUNO, 19, 25). Avaliando o que relata Bruno, é evidente que ao mudar radicalmente de área, o curso na área de refrigeração perdeu o significado para ele.

Carlos conta que o curso perdeu o significado porque ele viu que gostava de outras coisas. Segundo ele: “foram duas coisas. Eu já não queria mais a formação técnica, também porque já era uma coisa mais minha mesmo né, e eu também vi que eu gostava de outras coisas e que eu podia me atirar nisso [...]” (CARLOS 18, 24).

Tentando compreender como o curso perdeu o significado para esses estudantes, chamo para essa “conversa” (MARQUES 2008), a narrativa de Carlos, que não é a narrativa do PROEJA, mas pode ajudar a compreender esse fenômeno de perda de significado de um

curso. Ele contou, bem no início da entrevista, e já analisado na categoria INGRESSO NO PROEJA, que parou o outro curso antes do PROEJA quando teve certeza da sua entrada para o mesmo. Naquele momento o outro curso perdeu o sentido para Carlos, o seu significado se desfez e aconteceu a evasão. Assim conta ele, “foi quase no final do ano eu acho, não precisou fazer a prova [de seleção para o PROEJA] eu já sabia que ia entrar, eu estudava em outra escola, parei de estudar lá e fiquei esperando.” Por essa fala é possível inferir que um curso é levado a cabo se ele efetivamente for promover alguma diferença, caso contrário, o sentido do curso se desfaz.

Para estes quatro estudantes o PROEJA perdeu a razão de ser, em algum momento o curso perdeu prioridade na vida deles, e outras possibilidades se tornaram mais atrativas, ou possíveis. Para eles o contexto da evasão está definido, mas a questão da evasão será tratada mais adiante, na categoria EVASÃO. Nesse momento, o foco de interesse é a perda de significado do curso pela formação profissional.

Numa síntese dessa subcategoria, que trata do curso pelo viés da formação profissional, foi possível compreender que a informação sobre o curso e sobre a área do curso é importante para o estudante em todo o seu percurso, desde o ingresso até o final do curso. O interesse pela formação profissional estava na busca por melhores oportunidades e por isso os estudantes buscavam o PROEJA. Por isso, ficavam preocupados com a qualidade da formação que recebiam e questionavam entre si, se o mercado de trabalho não teria alguma restrição aos estudantes do PROEJA. O perfil do estudante EJA deve estar em sintonia com as exigências do curso e no caso da Refrigeração era necessário ter perfil para as exatas. O estágio curricular obrigatório foi considerado um entrave ao estudante adulto, isso pela dificuldade em conciliar estágio e outras atividades profissionais. Por isso foi questionada a área do curso e o perfil dos estudantes, podendo não haver sintonia entre ambos. A ampliação na oferta de outras habilitações foi benéfica ao PROEJA, despertando o interesse e o retorno de alguns estudantes evadidos. Alguns estudantes questionaram a falta de formação profissional do início do curso, afirmando que isso traria desmotivação e insegurança para eles. O PROEJA exige uma formação objetiva, contextualizada e aplicada, principalmente ligada à área de formação profissional. O tempo do curso e a pressa na formação foram discutidos e os estudantes entendem que não se pode apressar a formação e o tempo do curso deve respeitar a real necessidade para uma formação adequada. O curso do Câmpus Rio Grande aproximou o PROEJA e o curso pós médio, numa aproximação que não era possível, isso comprometeu o curso. Esse exige uma habilitação especialmente pensado para a modalidade EJA. Para o adulto, o curso pode perder significado por várias razões, a certificação do EM pode ser uma

delas, o surgimento de outras possibilidades profissionais pode ser outra e a falta de identidade com o perfil do curso também podem levar a perda de significado do curso PROEJA.

Com base na análise anterior, faço a seguinte síntese:

O PROEJA exige o desenvolvimento de um curso pensado exclusivamente para essa modalidade, não sendo adequada a adaptação de outro curso. A habilitação deve ter sintonia com o perfil dos estudantes. O estágio supervisionado obrigatório é um aspecto a ser revisto para a realidade EJA, um novo paradigma deve ser considerado.

7.4.2 O curso pelo viés da componente curricular da formação humana: a virada de rumo para além da formação profissional

Uma subcategoria que emergiu e penso ser uma categoria com grande potencial de significado para o estudante e para o PROEJA, é a formação para além da formação profissional, mesmo o estudante tendo decidido parar o curso. Nessa subcategoria os estudantes contam porque afirmam que o PROEJA foi bom para a sua formação e o que levam do curso para as suas vidas, alguns também abordam a formação humana, para além do trabalho. Nesse momento a análise toma o rumo de compreender quais são os sentidos que os estudantes atribuem ao curso.

O PROEJA e as mudanças no cotidiano

Arthur entende que o PROEJA foi importante para muitos dos seus colegas, isso para além da formação profissional. Nesse sentido conta ele:

Acho que muita gente que tirou o PROEJA tomou um rumo. [...] Eu acho que eles tiveram um rumo na vida, acho que ali deu um incentivo de ser mais responsável [conta sobre um colega com problemas]. [Arthur diz a esse colega]
 - [...] vem estudar, vem estudar... [diz Arthur]
 - ... porque eu não sei [a matéria]. [responde o colega]
 - Vamos lá que eu te ensino. [diz Arthur].
 Ficamos na volta dele e pronto. Entendesse? [o colega começou a estudar pelo incentivo].
 O outro era do posto [trabalhava num posto de combustível], passou a ser gerente do posto. O outro passou a dar aulas no SENAI, era empregado lá [...]. Acho que a quilo ali incentivou muita gente a ir para o lado bom. [Fala sobre outros colegas]
 Tem gente ali que vou te dizer, se não estudasse acho que iria para o buraco. Há uma vida horrível, [percebi] na convivência e pelo papo [...], tinha muita gente com problemas, com problemas de família e acho que ali... não sei, pelo convívio e a turma que entrou, a gente escutava muito e conversava (ARTHUR, 43, 49).

A narrativa do Arthur é muito impactante quando ele diz que havia colegas com muitos problemas, *com uma vida horrível* e no PROEJA encontravam um ambiente

acolhedor, quase familiar. Um lugar para conversar, compartilhar, incentivar e receber incentivo, enfim, um bom lugar para se estar. Penso que nesse sentido Arthur me ajudar na elaboração da tese que venho construindo e vai se constituindo aos poucos. A saber: **O PROEJA permitiu uma formação para além da formação profissional e nesse sentido os estudantes obtiveram sucesso ao passar por ele, mesmo não concluindo o curso. De alguma forma o PROEJA promoveu os seus estudantes e a evasão não configurou sujeitos fracassados, embora não tenham alcançado os objetivos e metas iniciais.**

Diante disso, passo ao que contam outros estudantes. Carlos conta que a ação de alguns professores fez a diferença. Em suas palavras ele descreve assim,

[...] percebi que os professores faziam de tudo para a gente, tinha uma professora de português cara, bah, aquela mulher marcou né, marcou legal e teve uma outra que dava espanhol, inclusive a gente chegou a viajar com ela. Aquela mulher ensinou muita coisa pra gente né, de postura. A gente foi muito bem recepcionado não tem que reclamar (CARLOS, 18, 24).

Nessa passagem está dito algo importante, a formação do sujeito para a vida social, na ação com os outros. Carlos diz que a professora ensinou sobre postura. Compreendo que essa aprendizagem se deu naturalmente, pelas ações e relações. Ele também comenta sobre viagens. Para um público que sabidamente vem de escolas com poucos recursos financeiros, proporcionar uma viagem, por mais curta que seja, permite levar o sujeito a mundos desconhecidos e, portanto, novos. A RFEPT têm as condições e os recursos para proporcionar a esses sujeitos atividades que certamente desenvolverão uma formação humana significativa, por certo esse é um valor importante do PROEJA.

Felipe foi outro estudante que destacou a formação significativa que teve, por isso apresenta um sentimento positivo por ter aprendido muitas coisas. Ele destaca alguns professores que foram significativos, segundo ele,

[...] a professora de português, eu aprendi bastante coisa de literatura, redação mesmo, que eu não sabia fazer nada, ela me ensinou bastante, a apresentar na frente de todo mundo. Coisa que eu não tinha O professor de história, agente fez um trabalho sobre a época dos antigos presidentes, agente teve que apresentar na frente de todo mundo. Eu já não fazia isso, hoje eu já não tenho aquela timidez que eu tinha. Isso eu gostei, muita coisa eu gostei (FELIPE, 25, 29).

Fica evidente nas palavras de Felipe, o seu desenvolvimento no PROEJA e para esse estudante o curso fez diferença.

Eduardo conta que o PROEJA abriu muitas portas, inclusive para entrar na universidade. Nesse sentido, diz ele,

[...] eu acho que tudo que eu passei aqui foram coisas boas, me abriram muitas portas, eu não posso dizer que o curso foi ruim para mim, porque não foi. Com certeza me ajudou muito. Se não fosse o curso eu não tinha passado no ENEM. Com certeza eu não teria entrado na FURG. Com certeza, hoje eu já penso em fazer outro curso, porque eu não me achei na Engenharia, mas não desisti (EDUARDO, 23, 28).

Compreendendo que o PROEJA fez diferença na formação desses sujeitos, de alguma forma também emergiu o que mudou para eles depois do curso e isso se torna mais evidente a seguir.

O PROEJA e algumas marcas positivas

Em geral, a pergunta que me faço ao avaliar as informações e as pesquisas que tratam sobre a evasão dos estudantes do PROEJA é: depois da evasão o que acontece com esses estudantes? Qual o seu percurso posterior ao curso? Não tendo encontrado essa resposta, busquei compreender o que aconteceu com esses estudantes depois do PROEJA, mas isso, sem formular essa questão diretamente aos estudantes. Essa compreensão se fez no interior da fala deles.

Carlos conta sobre a sua mudança na postura de estudante. “[...] eu vi que eu podia me atirar. Mudei minha postura de estudante. [...] Eu estou no quarto semestre de música e estou indo bem lá, estou tranquilo. Eu já era músico”. Compreendo que Carlos percebeu não ter aptidão para as ciências exatas, mas pelo empenho, descobriu a sua potencialidade para ser um bom estudante e encontrou na música, uma atividade que já desenvolvia, a possibilidade de uma formação em nível superior. Quando ele disse “eu via que podia me atirar”, compreendo, *eu percebi a minha potencialidade e capacidade de estudante*. Por certo isso é significativo.

Já Eduardo diz querer um curso mais tranquilo que a Engenharia, isso porque no ensino superior sentiu falta de uma formação anterior de qualidade. Portanto, diz ele:

[...] eu estou pensando em voltar a estudar, me inscrevi no ENEM de novo e talvez eu troque o curso, pegar alguma coisa mais tranquila e noturno. O meu curso era diurno e o diurno já vem aquele negócio, já vem aquela imagem, é tudo gurizada, e eu sempre trabalhei, trabalhava de noite.

Na Engenharia tu utiliza muitos conhecimentos anteriores, principalmente nas primeiras semanas que é aquela revisão de cálculo, que não adiantou nada. Por quê? Porque eu não sabia muita coisa, então algumas coisas que eu aprendi de cálculo, eu aprendi de supetão. Aprendi por que tinha que aprender, mas eu não sabia, a base eu não sabia (EDUARDO, 23, 28).

Ele entende, que a sua base não foi suficiente e por isso seu avanço no curso foi prejudicado. Para compreender porque diz isso, vou relembrar o seu percurso. Eduardo cursou até o terceiro módulo do PROEJA onde foi aprovado, mas repetiu quatro vezes o módulo II, fez o ENEM, conquistou o certificado do EM, ingressou no curso subsequente de refrigeração

e em seguida, uma semana depois, foi para a Engenharia. Por isso ele diz não ter a base necessária, por ter pulado algumas etapas em nome da certificação. Depois do PROEJA ele cursou dois anos na Engenharia. Portanto, a pergunta em aberto anteriormente agora foi respondida, ou seja, pular uma etapa para ganhar tempo foi prejudicial. Acelerar o processo prejudicou o estudante, e ele reconhece isso.

Guilherme é um estudante que depois do PROEJA pretende cursar engenharia, ele não concluiu o EM, mas quer seguir o seu grande desejo. Segundo ele,

[...] vou tentar, quero Engenharia, Engenharia não tem nada a ver com a minha área, minha área mesmo, teoricamente teria que ser Administração [de Empresas] para pegar um cargo de chefia, mas Administração eu não quero, quero Engenharia. [...] Através do ENEM a primeira opção é a Engenharia. A ideia é partir para a Engenharia (GUILHERME, 20, 24).

Faço a seguinte compreensão: um estudante que pretende cursar Engenharia é um estudante sem traumas com a Matemática e a Física, ele também deve ter uma auto estima elevada, afinal, sabidamente o curso não é “fácil”. Isso remete a um estudante que se percebe em condições de encarar um grande desafio intelectual. O PROEJA gerando boas expectativas e não traumas, isso é positivo.

Helena (27, 29), diz ter feito uma boa pontuação no ENEM. Em suas palavras, “esse ano até eu podia ter ido para a FURG, porque teve sete chamadas para [o curso de] Letras. Pelas minhas contas eu entrava na quinta chamada, mas claro, chegou a terceira chamada e eu não dei mais bola, não olhei mais”. Compreendo que passados os problemas pessoais que a afastaram do PROEJA, ela já vislumbra a sequência dos estudos em nível superior e provavelmente irá cursar Letras, isso pela determinação demonstrada na nossa conversa.

Foi possível perceber que esses estudantes ou já se projetaram para a educação de nível superior ou pretendem. Em síntese, dos oito estudantes entrevistados, depois do PROEJA, três já estiveram no ensino superior: Bruno em Administração de Empresas e Eduardo na Engenharia, ambos não concluíram seus cursos, Carlos continua e está no curso superior de Licenciatura em Música. Outros dois pretendem o nível superior, Helena o curso de Letras e Guilherme o curso de Engenharia. Os demais não fizeram referência a universidade.

Fica evidente a potencialidade transformadora do PROEJA, pelas aprendizagens desenvolvidas os sujeitos da EJA tiveram acesso não apenas aos conteúdos científicos, mas também aos conteúdos atitudinais. Afinal,

para a EJA a aprendizagem de atitudes não poderia deixar de ser importante. Imaginemos o desafio que enfrentam as pessoas que decidem voltar aos estudos

depois de dois, três, cinco, dez anos ausentes da escola. Os conteúdos atitudinais, nesse contexto, podem representar o reforço dessa vontade, a motivação extra para enfrentar o mundo e a si mesmo. Podem representar a construção de um novo sujeito, consciente de si e das suas potencialidades (FERREIRA e PAIVA, 2011, p. 189).

O que dizem os autores está plenamente configurado nos significados explicitados pelos estudantes. O PROEJA promoveu essa transformação do sujeito conscientizando o das suas potencialidades, permitindo a ele identificar e acreditar em suas possibilidades futuras. Assim tornam-se sujeitos da sua própria história, rompendo com a visão de determinismo social. Para esses sujeitos, o curso foi efetivo, mesmo eles não concluindo o mesmo. Compreendo que houve a inserção desses sujeitos numa nova perspectiva da vida social, pelo menos no período pós PROEJA. Portanto, o Programa está para além da educação profissional, ainda que nenhum tenha ingressado no mercado de trabalho se projetaram ou vislumbraram um futuro diferente. Eles transitaram num mundo de educação de qualidade e já reconhecem esse mundo como sendo seu de direito e de possibilidade. Depois do PROEJA eles se veem no mundo do ensino superior.

O PROEJA institui-se e fixa sua significação nesse contexto de busca pela universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior a um público portador de escolaridade interrompida, fato que limita as chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS 2005, p. 35).

Com base na compreensão que fiz, considero o PROEJA um programa não direcionado as massas. Na proposta do Programa, não é possível a formação de centenas de milhares de pessoas como outros programas que estão tomando o espaço original do PROEJA. Como é o caso do PRONATEC, destinado a formação de massas de trabalhadores com viés puramente mercantil em detrimento do social. Nessa perspectiva, lá em 2005, na gênese do PROEJA, Frigotto, Ciavatta e Ramos, apontavam que:

[...] é, então, na relação entre conhecimento científico e conhecimento técnico que se faz necessário estudar a possibilidade de realização destas políticas de inclusão, emprego, renda e qualificação, que prometem ter continuidade e, portanto, efetividade social. Nessa perspectiva, surge a proposição de programas que possam superar os modelos excludentes e que com tal política haja a possibilidade de acesso e permanência dos Jovens e Adultos no sistema escolar brasileiro. Dessa forma, espera-se que a educação profissional não atenda unicamente às demandas do mercado de trabalho, mas que ocorra a mediação entre o conhecimento, o ser humano e o trabalho. Três programas foram criados na tentativa de incluir os jovens e adultos a margem do sistema educacional, entre eles: o Programa Nacional de inclusão de Jovens, PROJOVEM, a Escola de Fábrica e o Programa de Integração da Educação Profissional Integrada à Modalidade de Jovens e Adultos, PROEJA (2005, p. 32).

Nesse sentido, mesmo com todas as dificuldades encontradas, a compreensão que se faz até o momento é a de uma “efetividade” social para os sujeitos dessa pesquisa. Evidente, pelo estudo desenvolvido, o PROEJA do IFRS-RG não conseguiu dar conta da formação profissional. Os seus estudantes não conseguiram avançar efetivamente nesse componente curricular, por isso o curso não apresenta uma perspectiva de sucesso. Mas no quesito da formação humana, da formação para a vida, a compreensão que faço é a da efetividade do Programa. Por isso o PROEJA foi um avanço e deve ser revitalizado, isso para além de perspectivas estatísticas.

A formação para além do profissional

De alguma forma, quase todos os estudantes disseram que a passagem pelo PROEJA foi boa porque trouxe ou mudou alguma coisa nas suas vidas. Por conseguinte Arthur diz que PROEJA foi muito bom porque possibilitou a certificação do EM, mesmo sem ter concluído o curso. Segundo ele:

[...] foi muito bom o período, porque no fim do ano eu fiz aquele exame para me formar no segundo grau, eu tinha que formar e tinha umas matérias que eu não fazia porque eu não tinha como fazer e no fim do ano eu fiz e passei em todas. [...] Quando eu fui fazer as provas do governo eu passei (ARTHUR, 43, 49).

É importante destacar que ele deixa claro a sua necessidade em concluir o EM, e isso parece ter sido a prioridade do Arthur. Assim, a meu ver, ele obteve êxito no PROEJA.

Já Bruno comparou o PROEJA ao curso anterior e afirma que o PROEJA contribuiu mais. Assim diz ele: “mesmo não completando o ciclo, com certeza o PROEJA contribuiu bem mais do que o outro curso”. Contextualizando, esse estudante enquanto estava no PROEJA conquistou o certificado do EM e ingressou no curso superior de Administração de Empresas, mais adiante esse processo vai ser analisado.

Carlos foi outro estudante que gostou do PROEJA, e diz que o curso contribuiu para dar continuidade nos seus estudos. Ele conta que fez “cursinho pré-vestibular” e no seu entendimento, ele estava no mesmo nível dos demais estudantes desse curso. Assim ele conta: “eu fiz o ENEM para História e para Música, e entrei direto. O PROEJA me ajudou, com certeza me ajudou muito. Fiz cursinho e no cursinho eu cheguei legal” (CARLOS, 18, 24).

Eduardo diz que a formação do PROEJA fez a diferença porque “abriu a sua mente”, por isso vê a sua passagem pelo curso de maneira positiva. Em suas palavras, diz ele:

[...] a formação do PROEJA ajudou muito. Eu estava há muito tempo parado, depois que vim pra cá, abriu muito a minha cabeça, a parte de História a parte de Literatura, Português, dá pra dizer que abriu bem os caminhos, foi bem mais fácil fazer a prova naquela época, porque eu estava com a mente bem aberta. Ajudou muito. Eu vejo como positiva (EDUARDO, 23, 28).

As palavras do Felipe são significativas, isso porque ele diz que o PROEJA foi bom, porque proporcionou um desenvolvimento pessoal que o torna mais preparado para a vida, e essa talvez seja a grande função do PROEJA. Uma formação para além da formação profissional. Uma formação de qualidade para a vida de quem não tinha acesso a uma formação dessa natureza. Assim diz ele, “para mim o PROEJA foi bom porque eu posso dizer que me desenvolvi um pouco mais” (FELIPE, 25, 29). Quando ele faz esse comentário, eu lembrei que esse estudante havia trocado o seu curso do EM, pelo PROEJA, ele estava no segundo ano. Como resultado o questionei sobre essa troca, então perguntei. Mesmo não concluindo o PROEJA foi válido ter trocado de escola? Ele responde que sim, da seguinte forma. “Eu acho que valeu a pena ter trocado de uma escola para outra. Na outra escola eu acho que teria concluído o Ensino Médio, mas para mim não seria mais forte do que aqui”. Ficou evidente, nesse caso, a valorização da qualidade da formação sobre a “simples” certificação.

Guilherme diz que o ensino do PROEJA nas exatas foi muito forte e o preparou para o ENEM, mas o seu fraco é a redação. Segundo ele,

[...] o ensino aqui era mais forte, tanto é que hoje é o terceiro ano que eu vou tentar o ENEM e com a base que eu tive aqui no CTI, nas exatas eu passo tranquilo, agora a parte de português, de redação eu tô patinando. Dois anos que eu patinei e não entrei por causa da redação. Mas a parte que pega aqui pra nós, que é as exatas vai tranquilo. Passo com a base que eu tive aqui (GUILHERME, 19, 09).

Helena, tinha quase concluído o EM e entrou no PROEJA para um reforço e por isso foi positivo. Assim ela diz, “para mim serviu como reforço, tinha muita coisa que eu não lembrava, tem muita coisa que eu ainda não lembro, mas ajudou muito” (HELENA, 27, 29).

O único estudante que não dá evidências da contribuição do PROEJA, foi Davi. De alguma forma os demais atribuem um bom significado a passagem pelo Programa.

O material empírico vem apontando para o fortalecimento da tese do PROEJA FORMANDO PARA A VIDA, numa proposta de formação de qualidade para esses sujeitos da EJA. O estudo de Dantas e Moura, sobre a implantação do PROEJA no Rio Grande do Norte, aponta para a mesma compreensão. Segundo os autores,

[...] destaca-se que os diferentes segmentos da instituição na sua maioria (52%) avaliam o PROEJA, em Currais Novos, como um programa cujo objetivo é promover a cidadania gerando oportunidades educacionais de qualidade aqueles que, por diversos motivos, não concluíram o Ensino Médio, possibilitando inclusão social, formação básica articulada a uma formação profissional, acesso a bens culturais, ingresso no mundo do trabalho, entre outros (DANTAS e MOURA, 2010, p. 208).

Nesse mesmo sentido de formar para uma vida com mais possibilidades e não ficar restrita a formação para o trabalho, ou prioritariamente para o mercado de trabalho, Ricarte, Lira e Moura (2010, p. 93) afirmam que para aumentar as possibilidades educacionais desse contingente populacional é necessário que eles “recebam uma formação básica e profissional que contribua para melhorar suas condições de inserção política, cultural, social e econômica, o que inclui o mundo do trabalho, mas não se restringe a essa dimensão”.

Sydow em suas pesquisas, desenvolve a compreensão do PROEJA para além da formação profissional e constata isso através do seu empírico. Assim afirma,

[...] nas conversas e na convivência com os estudantes constatei várias vezes que as pessoas que procuram o PROEJA ampliam o significado do curso para além da certificação profissional. Desejam melhorar de vida, procuram por reconhecimento e dignidade. [...] Procuram ser mais através da capacidade de expressar suas ideias com autoria e autonomia (SYDOW, 2012, P. 177).

Compreendo que o PROEJA tem conseguido trazer essa formação, para além da formação profissional. Nesse sentido, concordo com Franzoi (2013), quando ela afirma que o PROEJA é uma importante conquista, mas requer cuidado, visto a velocidade imposta na implantação. Essa velocidade comprometeu os estudos de implantação e pode ter gerado problemas estruturais em alguns cursos, como tenho identificado no PROEJA-RG. Independente desses problemas, o programa foi uma grande conquista da comunidade EJA. “Se a velocidade com que o governo [tentou] implantar o PROEJA requer vigilância redobrada, se reconhece na entrada de um público da EJA em escolas de excelência uma importante conquista” para esse público e para a educação EJA (FRANZOI, 2013, p. 6).

Em síntese, o PROEJA proporcionou um convívio socialmente importante aos estudantes, eles aprenderam sobre postura, viajaram, se desenvolveram no aspecto humano e social, tudo isso proporcionou aumento da confiança e superação de limites pessoais. Por isso a ação de alguns professores faz a diferença na formação desses estudantes. Pela passagem no PROEJA alguns aprenderam a estudar e identificaram as suas potencialidades como estudantes e isso fez diferença para o seu futuro. A saída do curso prematuramente, em função de certificação e aprovação no ENEM, revelou-se prejudicial, afinal, a falta de base para dar prosseguimento no curso superior foi o resultado dessa aceleração. Foi possível compreender que alguns estudantes, embora sem completar o curso se sentem em condições de ir ao nível superior e cursar Engenharia, por exemplo, o que aponta para estudantes confiantes. Ficou evidente que o ingresso ou a possibilidade de ingressar no nível superior é uma realidade vivenciada ou vislumbrada pela maioria dos sujeitos da pesquisa. A compreensão que se estabelece é a da efetividade do PROEJA na componente curricular humanística. O PROEJA

possibilitou a certificação no EM, via ENCEEJA, permitiu o ingresso na universidade, atualizou estudantes que estavam parados a algum tempo, tornando suas “mentes mais abertas”. Desenvolveu potencialidades nos sujeitos, mesmo eles não concluindo o curso.

O PROEJA chegou numa parcela da população historicamente não acostumada a uma educação de qualidade. Por isso uma formação para a vida, que qualifique o sujeito para uma reintegração social vai fazer diferença para esse sujeito. Assim, ao passar pelo PROEJA, mesmo não recebendo a habilitação profissional, essa pessoa já usufruiu de uma educação com potencial transformador. Em geral todos se posicionaram nesse sentido.

Na componente da formação humana o PROEJA do IFRS-RG promoveu uma formação de qualidade e isso fez diferença na vida dos estudantes.

7.5 COMPREENDENDO OS COMPONENTES DA EVASÃO NO PROEJA: O ESTUDANTE, O CURSO E A VIDA ADULTA.

A quinta categoria emergente trata sobre a evasão no curso. Nesse contexto procuro compreender como a evasão de cada sujeito se configurou no transcorrer do PROEJA. Como já venho demonstrando, a evasão é multifatorial, nesse sentido a análise proporcionou a identificação de vários “motivos” para efetivar essa saída do estudante. Por isso, o material empírico permitiu agrupar por semelhanças os componentes que, a meu ver, construíram a evasão dos sujeitos.

Nesse sentido, categorizo por componentes que promovem a evasão. Procuro analisar na primeira sub categoria denominada **A evasão desencadeada por aspectos relacionados ao estudante**, justamente os componentes que estão relacionados a subjetividade dos sujeitos e promoveram a evasão. Numa segunda subcategoria denominada, **A evasão desencadeada por aspectos relacionados ao curso**, analiso os componentes que se relacionam predominantemente ao curso e a meu ver promoveram a evasão. Numa terceira sub categoria denominada, **A evasão desencadeada por aspectos relacionados a vida do estudante adulto**, analiso os componentes que não são de ordem exclusiva ao sujeito e nem do seu curso, mas que a vida apresenta para eles e por isso a evasão acontece. Assim, a evasão de um determinado estudante pode conter vários desses componentes, ou seja, conter aspectos de ordem pessoal, relacionadas ao curso e da vida adulta desse sujeito. Cabe enfatizar que essa categorização emergiu no processo da ATD no material empírico, portanto, não se configuram em categorias definidas *a priori*.

Para compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes a evasão, finalizo a análise, desenvolvendo a minha compreensão sobre a evasão deles e apresento o sentido que eles atribuem.

7.5.1 A evasão desencadeada por aspectos relacionados ao estudante

Nessa sub categoria, procuro compreender como a evasão se relaciona com os aspectos vinculados apenas ao estudante. Nesse sentido analiso como ela começa a se desenhar, as primeiras desmotivações dos estudantes e em seguida analiso os aspectos estritamente pessoais, pertencentes ao mundo do sujeito, e foram significativos para a saída dele do curso.

Potencializando a Evasão

No PROEJA, a turma assume um papel importante no desenvolvimento do curso, pela identidade que os sujeitos têm com o grupo parece natural que a evasão de alguns gere desmotivação em outros. Quando algum estudante integrado ao grupo evade o grupo se abala. Esse foi o sentido dado por Arthur, ele por ter sido uma referência para os seus colegas acredita ter motivado a evasão de alguns. Segundo ele, com as evasões a turma foi perdendo o estímulo. Assim ele relata a sua compreensão:

Eu só me arrependo de ter saído. Eu era para ter continuado. Talvez todo mundo fosse até o fim. Porque parece que eu fui a “bomba d’água”, parece que eu saí e o pessoal começou a ficar desiludido e começou a sair. [...] Eu até me arrependo, não sei até quando eu iria, não sei se a turma iria também. Acho até que a turma iria mais longe ou até terminar. O pessoal foi se dispersando, “o Arthur saiu”, todo mundo foi se dispersando, acabou aquele... Onde o primeiro sai, já o segundo vai, o que não tava querendo já... aquele que já estava querendo ir embora, faltava “um” pra sair pra ele ir junto. “Olha vou embora”, “ah, então também vou embora, já acabou a festa” (ARTHUR, 43, 49).

Penso ser importante a reflexão desenvolvida por Arthur, quando ele diz que as primeiras evasões, dos estudantes compromissados com o curso, promovem uma espécie de “reação em cadeia”. Talvez o sujeito da EJA receba na ação do “outro” o estímulo para as suas próprias ações. Por isso o colega passa a ser muito importante na relação do sujeito com o seu curso. Juntos, criam-se um ambiente acolhedor, a conversa amiga, o estímulo para o estudo e talvez para a valorização de si mesmo, afinal, a realidade de um sujeito pode estar muito próxima da realidade de outros.

Quando alguém sabidamente empenhado nos estudos não consegue ir adiante a turma pode perder força e o “eu” se desmotiva. Essa é a compreensão que desenvolvo em função do que disse Arthur. Embora a turma esteja na discussão, na verdade, analiso a evasão

individual. Nesse momento estou atento às primeiras evasões, não aquelas que ocorrem no primeiro e segundo semestres, mas aquelas de quem se integrou no curso. Estas afetam a turma e logicamente os seus indivíduos. Trato aqui dos primeiros elementos que começam a construir a evasão que se efetivará mais adiante. Talvez “o primeiro traço do que no futuro será o desenho completo”.

Outro caso que trata da importância da identidade na permanência do estudante é o do Felipe. Pela falta de identidade com a turma, algumas dificuldades adicionais se apresentaram para ele, que declara não ter conseguido se adaptar aos novos colegas. Na sua narrativa explica:

[...] não consegui me adaptar com os colegas novos, já deu mais uma complicada. Eu corria para tal fulano, perguntava o que tinha acontecido e eles não me falavam e quando tinha alguma coisa nova que eu não podia ir, por causa da gravidez da minha mulher, ninguém falava nada. Então, quando vê já tinha passado e era a dificuldade que eu tinha (FELIPE, 25, 29).

É possível perceber na fala do estudante, que o processo da evasão foi se construindo. Ele vinha enfrentando problemas de reprovação, mas “*ia indo*” conforme suas palavras anteriores, mas na nova turma “*já deu mais uma complicada*”, quer dizer, mais um problema, as coisas estavam ficando piores. Talvez se estivesse numa turma na qual ele se identificasse poderia ter continuado e ido mais adiante, quiçá até concluído o curso. Evidente, são apenas possibilidades, o certo é o significado atribuído a turma nova. Nesse caso o estudante atribuiu a isso o fato de ter tido maiores dificuldades em conciliar o seu estudo aos problemas pessoais que se apresentavam.

Até o momento, estou analisando a gênese da evasão pelo grupo, pela turma. Compreendo que no PROEJA, o grupo funciona como elemento de suporte, apoio e incentivo para superar as dificuldades e isso já foi analisado em categorias anteriores. As primeiras evasões contribuem com a evasão dos demais, fica mais fácil desistir quando um amigo também desiste. O fato de não ser o primeiro ou o único deve diminuir a frustração. Afinal, se muitos se foram, então o estudante pode pensar que o problema não é só dele.

Bruno foi um estudante que disse considerar o pouco tempo disponível pelo estudante trabalhador, um fator fundamental para a desmotivação. Segundo ele: “é cansativo, quem trabalha de segunda a sexta feira fica saindo de casa, vamos supor, 6h, 6h30min pra chegar [de volta] as 23h ou 23h30min, meia noite. Tu vê, seis horas em casa pra dormir e muitas outras vezes fazer alguma outra coisa” (BRUNO, 19, 25). Por certo, seis horas para o convívio familiar, o descanso e ainda estudo, não é suficiente. O tempo é talvez o grande problema na realidade da educação em EJA. Como lidar adequadamente com o tempo

disponível? Qual é efetivamente o tempo disponível para o estudo? Será que é todo o tempo que não contemple trabalho, transporte e descanso? Não sei se estas questões podem ser respondidas adequadamente, mas são questões fundamentais, por certo são.

Nesse primeiro momento, apresentei as palavras de três estudantes, com a intenção de mostrar que esses estudantes apontaram elementos, a meu ver, potencializadores da evasão. Elementos subliminares, (desmotivação pela saída do colega, perda de identidade na turma pela reprovação, cansaço pela dupla jornada) problemas que vão despertando sentimentos negativos nos estudantes, enfim, componentes que potencializam outros elementos que somados convergem no ato da evasão.

Como venho apresentando e apontando, a evasão dos estudantes entrevistados foi se constituindo ao longo do tempo, foi se construindo pela convergência de diversos fatores, assim como a soma de diversas forças em direções diferentes vai resultar em uma força com direção e sentido desconhecidos. Somente pela matemática vetorial é possível conhecer essa resultante. Com a evasão é semelhante, mas o processo é o inverso. Conhecida a resultante (evasão), é necessário identificar as componentes que a construíram. Nesse caso, a matemática e os números não dão conta da análise. O estudo exige um esforço investigativo para compreender quais ou como se desenvolveram esses fatores ou parte deles.

Oliveira (1999) aponta alguns fatores sociais como elementos que dificultam o estudo por parte dos adultos, além da falta de sintonia entre a escola e estudante. Segundo ela

[...] os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas (OLIVEIRA 1999, p. 62).

O processo acima descrito é multifatorial. A falta de sintonia apontada pela autora pode estar ligada ao planejamento de cursos, sem levar em consideração, pelo desconhecimento, as reais dificuldades desses estudantes em seu cotidiano. Penso, para além das questões sócio econômicas, estão fatores do cotidiano que distanciam o estudante da escola. Na verdade, a escola pode desenvolver suas atividades educativas de forma descontextualizada da realidade dos seus estudantes jovens e adultos. Às vezes a escola, por não conhecer esse estudante, não consegue desenvolver uma ação educativa significativa. Nesse contexto se desenvolvem sentimentos e emoções que podem ser fundamentais para a não permanência e para o não sucesso na rotina escolar.

Nesse sentido afirma Sydow:

Sentimentos e emoções têm papel decisivo. [...] A emoção é decisiva para um jovem ou adulto continuar estudando, ou decidir parar de estudar. Por isso os fatos da vida cotidiana da família, do trabalho precisam fazer parte da aula todos os dias, e nestas aulas é preciso haver espaço para refletir sobre o cuidado com os filhos, o companheiro, a companheira e os problemas no trabalho, na empresa. É preciso integrar tempos para refletir sobre si mesmo, seu corpo, sua pele, suas marcas e seu movimento (2012, p. 173).

Siqueira (2010) é outro pesquisador da evasão, que aponta diversos fatores e também questões emocionais e do cotidiano do estudante como elementos componentes da “decisão” da evasão e esses não são exclusivos do estudante. Assim, lembro novamente Lahiere (1997), para afirmar que a evasão acontece mediada por relações, portanto, tudo que se atribui a evasão nunca é só do estudante ou só da instituição e sim construído na relação entre eles. A evasão como um atributo, se constitui na relação dos sujeitos. Voltando a Siqueira, segundo este autor, para a evasão existem fatores potencializadores, tais como,

[...] o vocabulário científico usado nas aulas, a distância do que se aprende com o cotidiano dos educandos, a repetição de textos e exercícios dos livros didáticos, textos desatualizados, [estudantes] trancafiados em quatro paredes um turno inteiro depois de uma jornada de trabalho de oito ou mais horas diárias, enfim, uma série de outras práticas intermediadas pela escola que interferem no processo ensino-aprendizagem (SIQUEIRA, 2010, p. 164).

Não se pode negar a existência de muitos, se não, de todos esses fatores descritos anteriormente na realidade dos estudantes da RFEPT, isso para além dos cursos PROEJA. Mas porque só agora essa questão vêm à tona nessas instituições?

O PROEJA-RG, por ter uma evasão muito acima do que a instituição está acostumada, chamou a atenção dos gestores, professores e de pesquisadores, nesse contexto eu estou incluído. Além disso, o PROEJA na proposta do governo, surgiu cercado por estudos e fundamentos epistemológicos, o que é novidade na EP, embora esses aspectos não tenham chegado ao conhecimento dos envolvidos diretamente na elaboração do programa. Por isso ele traz consigo a insegurança e promove o estudo de uma realidade desconhecida. Tudo isso tem despertado a atenção na nossa instituição para temas que antes da chegada do PROEJA não faziam parte das nossas discussões.

Por exemplo, as altas taxas de evasão nos cursos técnicos subsequentes sempre foram consideradas normais e adequadas à instituição. Tanto, que não temos estudos que identifiquem a evasão nos cursos subsequentes e até mesmo no integrado diurno. Afirmando isso com base em 24 anos de docência, sempre no Câmpus Rio Grande, e nos diversos anos que fui coordenador do curso de Refrigeração. Não tínhamos preocupação com esse tema. Sempre foi natural o ingresso de 30 estudantes e a conclusão de apenas 8 ou 10 no final do curso,

além da elevada retenção. Arrisco dizer, que por vezes e para alguns, isso pode ter sido motivo de orgulho e sinônimo de qualidade.

Por isso, concordo com Santos quando diz que o PROEJA traz para a RFEPT a discussão da evasão, conforme a autora

[...] o monitoramento dos índices de evasão das turmas do PROEJA tem tensionado a evasão nos demais cursos das escolas, sobretudo os de pós-médio, trazendo à tona dados da evasão da Educação Profissional, até então, ausentes da pauta de discussão dos gestores e dos professores da educação profissional (2011, p. 13).

A partir de agora retomo o material empírico para dar continuidade a análise e desenvolver a compreensão do contexto e dos sentidos atribuídos ao fenômeno evasão, tudo isso sob a ótica dos estudantes e dentro da fronteira que a minha compreensão permite, ou seja, nos limites da minha possibilidade. Na tentativa desse diálogo “verdadeiro” que venho desenvolvendo com esses sujeitos evadidos ao longo dessa análise, busco uma conversa franca.

A evasão por fatores de ordem pessoal

Diante de alguns problemas de ordem pessoal, sobre a qual o estudante parece não ter controle, o distanciamento do curso torna-se inevitável. Nessa situação, identifiquei dois estudantes, pelo menos segundo a minha compreensão. Nenhum deles fez referências a ter tido problemas de ordem pedagógica para avançar no curso.

Arthur conta que por ter sido exigente consigo mesmo, desenvolveu estresse e conseqüentemente desistiu do curso. Segundo ele, para não ficar para trás, por ser mais velho, estudou muito e ficou estressado. Em suas palavras:

[...] pensava... “Não posso ficar pra trás”. [...] No primeiro ano tudo normal, no primeiro semestre tudo normal, aí no segundo [ano] já começou as dores de cabeça. Mas sempre a mesma turma. Mas no terceiro módulo aí sim, não deu porque a dor de cabeça era demais, fiz exames e, “oh. - tais estressado. “Teu problema é estresse”. Aí eu fui estudar lá [na escola] e cheguei em casa e disse. “oh, pra mim deu, vou parar”. [o motivo foi] o estresse, porque eu entrei de cabeça, eu me interessei demais, e porquê? Primeiro pela idade e pra não ficar pra trás [...] (ARTHUR, 43, 49).

O Arthur se afastou do sistema escolar, ele alega estresse como motivador da evasão, portanto, em princípio seu problema foi de saúde. Apenas para contextualizar apresento mais algumas informações que foram surgindo ao longo da conversa que tivemos. Este estudante, com aproximadamente 50 anos de idade, tem uma carreira profissional consolidada, família constituída, casa própria etc. Acredito, para ele ingressar numa carreira profissional nova seria mais difícil. Ele conseguiu o certificado do EM, um dos seus objetivos iniciais no PROEJA. Hoje a motivação para a formação técnica estaria numa

possível promoção na empresa onde trabalha, dada somente a profissionais de nível técnico. Mas na época do PROEJA, ele trabalhava em outra empresa. Cabe destacar que Arthur não ingressou em outra instituição de ensino. É importante lembrar, que não busco identificar as causas da evasão, busco o seu contexto, o seu cenário, para assim compreendê-la.

Helena (27, 29) foi outra estudante que interrompeu o curso por questões pessoais. Ela conta, “por causa da gravidez de risco, [...] eu pensei, sabe de uma coisa. Vou parar”.

Nos dois casos relatados, independentemente da condição no próprio curso, frequência, notas, adaptação e outros fatores, a condição cotidiana desses sujeitos assumiu o controle da situação. Não era uma questão de escolha, de decidir por uma condição ou outra. As condições que culminaram na evasão foram estritamente de cunho pessoal e subjetiva.

Em síntese, a evasão é multifatorial. O PROEJA trouxe para a Rede Federal a questão da evasão. Ela pode ser desencadeada por aspectos relacionados com a fragmentação da turma, isso pode acarretar as primeiras desmotivações no estudante. É tarefa difícil, gerenciar o tempo disponível e organizá-lo entre todas as tarefas da vida adulta. Portanto, o pouco tempo disponível é fator potencializador da evasão, afinal, é difícil para o estudante abrir mão de componentes importantes da sua vida cotidiana. Essas condições tencionam as relações do estudante com seu curso. A partir daí, outros fatores podem contribuir e podem culminar na evasão. Às vezes, condições restritas unicamente a dimensão do sujeito o levam a evasão, são exemplos: problemas de saúde, familiares, trabalho entre outros.

7.5.2 A evasão desencadeada por aspectos relacionados ao curso

Nessa sub categoria pretendo compreender quais as contribuições que o curso promoveu para estimular a evasão dos estudantes, nesse sentido, apareceram as dificuldades pedagógicas e o estágio, como elementos que ajudaram a construir a saída de alguns estudantes.

A evasão pelas dificuldades pedagógicas

Carlos foi um estudante que assumiu ter tido dificuldades no curso. Assim conta Carlos:

eu fiz refrigeração mesmo, eu fiz até a metade do módulo VI, comecei a fazer cursinho e aí parti para outro lado, até porque *tinha muita dificuldade nas exatas*, sempre tive, mas eu estudava bastante. [...] Quando entrei no profissional, eu passei fora. *Eu achei muito louco*, mas achei legal, porque gosto de estudar, só que *eu achei pesado*, mas na verdade, eu esperava que fosse pesado, mas aí parti para outro lado, *eu desisti do técnico*.

Tem coisas que na Física, quando entrou na Refrigeração, elementos fundamentais da Física e da Matemática, que *a gente não conseguia acompanhar*, não tinha o embasamento pra conseguir trabalhar com aquele pessoal ali. Muitas vezes o professor tinha que voltar numa matéria primária. Porque a gente não conseguia resolver, pois o problema é a raiz. Por isso que a gente vem fazendo a primeira, a segunda, a terceira né. Não pode passar direto pra oitava, mesmo que tu seja um cara inteligente, vai ter coisas que tu não vai conseguir acompanhar porque nesse meio tiveram algumas coisas. Então, eu acho que este foi o maior problema, acho que isso faz com que aconteça essa evasão, assim o pessoal vai desistindo (18, 24).

Diante do depoimento do Carlos quando ele diz que eles não conseguiam acompanhar o conteúdo fui analisar o mapa de matrículas da turma. Lá percebi que 1 estudante da turma chegou ao módulo V; 5 estudantes chegaram ao módulo VI e 2 chegaram ao módulo VII, mas nenhum foi adiante. Todos interromperam o curso mesmo faltando muito pouco tempo para o final. Por inferência é possível dizer que os módulos profissionais, do curso subsequente, não estavam adequados aos estudantes que chegavam do PROEJA. Carlos praticamente não teve reprovação no curso, mas não avançou na formação profissional.

O curso PROEJA-RG foi estruturado com a formação profissional no final do curso, através do ingresso na turma da modalidade subsequente, conforme já explicitado anteriormente. Nesse sentido Carlos foi um dos sete estudantes da sua turma que conseguiu fazer essa transição, mas não obteve êxito porque encontrou muitas dificuldades na aprendizagem. Esse estudante cursou os cinco módulos anteriores à formação profissional. Esperava-se que tivesse a base necessária para a formação que viria, mas, isso não aconteceu. Portanto, ou a base desenvolvida no PROEJA não foi adequada, ou a metodologia do pós médio não estava adequada ao PROEJA, ou ambas. É possível dizer que a formação profissional por ter mais dificuldade, associada a falta de base e ao despreparo dos professores do pós-médio promoveu a evasão do estudante.

Outro estudante com uma história parecida, no PROEJA, foi Davi. Ele conta que chegou na parte técnica do curso, sentiu bastante dificuldade e se sentia cansado. Assim ele diz, “eu cheguei na parte técnica do curso, no sexto módulo e achei ‘Show de bola’, *eu senti bastante dificuldade*. Mas oh, se eu tivesse mais interesse... é que eu estava cansado mesmo. Eu gostei” (DAVI, 25, 31).

Avaliando o histórico do estudante percebi que ele praticamente não teve reprovação até o quinto módulo. Mas nesse módulo reprovou numa disciplina, justamente a de Introdução à Refrigeração. Repetiu, foi aprovado, mas depois não concluiu o módulo VI, módulo com todas as disciplinas profissionalizantes. Esse estudante conta que sentiu bastante dificuldade e estava cansado, compreendendo ter sido dele o problema, a falta de interesse. Na minha perspectiva, o curso promoveu a evasão e não a falta de interesse do estudante, o curso impôs

uma dificuldade adicional e o estudante não avançou. Ele atribui a sua evasão a outro motivo. Por isso, julgo importante a compreensão hermenêutica, pelo contexto eu chego a uma compreensão diferente. Entretanto, assumo que essa é apenas uma possibilidade e não uma verdade. Depois do PROEJA esse estudante não ingressou em outra instituição de ensino.

Eduardo teve um problema parecido, de alguma forma o que ele conta segue na mesma linha dos relatos anteriores. Este estudante chegou aos módulos profissionais, não pelo PROEJA, mas pelo ingresso no curso subsequente via processo seletivo (prova de seleção). Ele conta que sentiu diferença na cobrança entre os cursos. Assim ele diz: “eu achava, eu notei que o curso pós médio era mais puxado. Não sei, [se o problema foi meu] porque eu não cheguei a pegar a base do técnico, do PROEJA [porque pulei etapas]” (EDUARDO, 23, 28). Ele conta que “não pegou a base do técnico” porque pulou os módulos do PROEJA e foi direto para o curso pós médio. É importante lembrar mais uma vez, o curso subsequente e o final do PROEJA, são o mesmo curso, a mesma turma.

Outro estudante diz que as dificuldades na aprendizagem culminaram em evasão foi Felipe, no caso dele, o longo caminho com reprovações frequentes foi desmotivando o estudante, embora ele não atribua a sua evasão a isso. Assim ele diz, “eu acredito que muita gente vai fazendo, para mim já não é fácil as matérias, já são quase do nível do técnico e aí muita gente vai chegando, daqui a pouco roda nisso, vai chegar cansado e aí vai querer parar”. Entendo que Felipe diz que a dificuldade do curso promove algumas reprovações ao longo do caminho, e isso foi cansando e desmotivando o estudante. Ele alega ter sido a gravidez da esposa o motivo do seu afastamento do curso, mas aliado a isso, houve sucessivas reprovações.

Guilherme também relata dificuldades na aprendizagem, segundo ele, embora não tenha dificuldade com as exatas a troca de professores gerou dificuldades adicionais, que aliadas a falta de tempo para o estudo o levaram a evasão. Assim conta ele, “eu tenho uma facilidade de aprender as exatas... [...] alguns outros professores que foram trocando ‘bah’, eu comecei a patinar, patinar e ‘deu pra mim’ ... [pensei] ‘se eu ficar aqui não vou sair mais’”. (GUILHERME, 20, 24).

Esse estudante cursou até o módulo IV, até o terceiro não teve reprovação, mas no módulo IV reprovou em todas as disciplinas, inclusive por frequência. No semestre seguinte, se matriculou, mas teve frequência muito baixa.

O depoimento dos estudantes aponta para uma questão importante, a dificuldade na aprendizagem como elemento presente na construção da evasão. Nesse sentido, Ricarte, Lira e Moura (2010) também encontraram uma forte relação entre a evasão e os problemas

pedagógicas no Campus de Currais Novos no RN. Segundo os autores, “as dificuldades pedagógicas influenciaram bastante a decisão de desistir do curso”. Também no Ofício nº 2939/2008 SETEC/MEC que abordava a evasão no PROEJA, pela pesquisa desenvolvida nas instituições do Brasil, as questões pedagógicas eram apontadas como as principais causas da evasão nas instituições pesquisadas.

Parece evidente, muitos estudantes do PROEJA, não foram até a conclusão do curso por questões pedagógicas. E o que são essas dificuldades pedagógicas? São dificuldades em acompanhar os conteúdos ensinados, em dar conta das tarefas de aula.

Compreendo que no início do curso, nos primeiros meses, acontece evasão por questões de falta efetiva de interesse do estudante e ou falta de adaptação à nova rotina ou até ao fato de não ser o que se esperava. Mas, um estudante que chegou até o sexto ou sétimo semestre de um curso de oito semestres, não é um estudante desinteressado. Então fica a pergunta: por que esses problemas pedagógicos não foram sanados na escola durante o curso, visto que ela é de qualidade e seus professores são muito qualificados? Certamente os mecanismos disponíveis para a solução dos problemas não foram acionados. Provavelmente, os problemas nem foram percebidos pelos professores. Além disso, nem devem ter chegado ao setor pedagógico da escola. E isso é perfeitamente possível, diante da estrutura curricular do problemática.

Pela construção curricular, na prática, os estudantes do PROEJA trocavam de curso. Por isso, os professores da formação profissional os encaravam como estudantes novos, em início de curso. Eles estavam numa turma que começava um curso (pós médio), assim poderiam ser confundidos com os desinteressados, ao invés de estudantes com dificuldade. Esta é a compreensão que faço para entender porque esses estudantes eram “perdidos” sem a tentativa de “resgate” ao sistema escolar. Se os professores da parte profissional estivessem atentos as questões do PROEJA, certamente não perderiam esses estudantes. Eles estavam em final de curso, mas estavam misturados aos iniciantes. Por um equívoco eles não foram reconhecidos. Essa é a compreensão que desenvolvi pela análise apresentada. Essa é uma possibilidade, mas reconheço que o contexto que desenvolvi para essa análise não contempla esse aspecto.

Para ajudar na compreensão que desenvolvo, recorro a Franzoi, Silva e Costa, que afirmam ter havido uma conscientização da necessidade de mudança nas práticas educativas nos cursos noturnos da RFEPT, isso em função das aprendizagens feitas no PROEJA.

Com base nas experiências com o PROEJA, a instituição pesquisada passou a questionar a forma como o ensino técnico noturno era oferecido ao adulto

trabalhador. Tal questionamento não apenas mudou as práticas dentro das salas de aula, como levou a constituição de uma nova trajetória para a oferta de ensino noturno no Campus (FRANZOI, SILVA e COSTA, 2013, p. 9).

Na compreensão da inadequação das práticas pedagógicas aplicadas aos estudantes do PROEJA, houve a consciência sobre a realidade do estudante noturno, principalmente, mas não exclusivamente na formação profissional. Mas isso é resultado de pesquisas e envolvimento epistemológico com o PROEJA. Essa consciência tenciona a prática no ensino pós médio. Isso não chegou a acontecer no PROEJA-RG, mas o empírico aponta para essa prática inadequada. Portanto, pelo envolvimento com PROEJA, passa a ser impossível não questionar a realidade dos cursos pós médio na RFEPT em especial, no IFRS-RG. Esse passa a constituir em mais um campo do meu interesse. Mas no momento isso fica apenas como um tensão, por certo um nicho para novas investigações.

Evasão por aspectos relacionados ao estágio

O estágio profissional curricular obrigatório foi citado como um fator potencializador da evasão. Segundo Bruno (19, 25), esse fato preocupou alguns estudantes. Nesse sentido, conta ele,

[...] um outro problema que a gente escutava entre nós, muitos alunos falavam. Eles tinham medo de chegar no técnico aí tinha todo aquele tempo de estágio. Ai eles diziam. “Como é que eu vou largar o meu ganha pão para ir para fazer um estágio numa empresa aonde eu não sei o que vai dar”. Eles tinham muito medo disso. Talvez muita gente tenha desistido, começou a pensar e viu que não teria como. [...] Não tinha emprego na cidade e se tivesse como iam fazer o emprego, trabalhar a noite? Pra trabalhar no outro dia de manhã? Isso foi o que muita gente se distanciou, foi esse um... não digo que eles começaram a pensar... mas como é que eu vou... foi isso que muita gente desistiu (BRUNO, 19, 25).

Diante do relato de Bruno penso no estágio profissional curricular obrigatório como uma dificuldade. A narrativa dele é coerente, pois a dificuldade para se entrar no mercado de trabalho é de tal ordem que pôr em risco um posto de trabalho, em nome de uma possibilidade, parece ser por demais arriscada para um estudante trabalhador, principalmente se ele têm pessoas como seus dependentes.

Por certo, o estágio profissional pode ser outro paradigma à ser quebrado pelo PROEJA, assim como quebrou os paradigmas do ingresso de estudantes EJA nas várias instituições da RFEPT e o ingresso sem prova de seleção. Talvez quebre o paradigma de estágios obrigatórios, mas sem dúvida, esse é importante na formação do futuro profissional. Fica mais uma tensão gerada pelo PROEJA.

Noro, conclui em sua pesquisa sobre o PROEJA, que,

Fez-se necessário reavaliar o estágio curricular de 240 horas apartadas da formação técnica, como aparece na matriz curricular para Cursos PROEJA [...]. Essa horas poderiam ser diluídas ao longo do curso, ou incluídas em atividades de currículo concreto como Semana Temática, os projetos integradores (NORO, 2011, p. 157).

Nas suas pesquisas, Siqueira (2010, p. 208), encontrou preocupação dos estudantes do PROEJA com relação ao estágio, assim afirma ele: “Outra situação que está preocupando praticamente todos os estudantes entrevistados dessa primeira turma é a realização do estágio curricular obrigatório.” O estágio, geralmente, ou é conseguido pelo próprio estudante ou através da escola.

As preocupações dos estudantes vão desde conseguir o estágio, até a preocupação com o desempenho das atividades profissionais nele (conhecimento técnico), passando pela dificuldade em administrar o tempo disponível para essas atividades, principalmente no caso dos estudantes trabalhadores. Isso mostra que os estudantes estão atentos à necessidade de fazer um estágio obrigatório. Nesse sentido, no caso IFRS-RG, onde sabidamente não existem muitas possibilidades de estágio na área de Refrigeração, esse pode ter sido mais um dos componentes da evasão de estudantes do PROEJA.

Em síntese, o curso foi estruturado de maneira desintegrada, assim, a formação profissional no final do curso trouxe além das dificuldades adicionais ao conteúdo tecnológico, a entrada em nova turma e o encontro com professores menos preparados para o PROEJA. Essas dificuldades encontraram estudantes cansados, isso inviabilizou o curso. Essa condição praticamente expulsou os estudantes, sem que eles percebessem isso. A habilitação fundada nas exatas, e a exigência de estágio curricular obrigatório parece não ter sido adequado ao perfil dos estudantes Jovens e Adultos.

Emerge a tese da inadequação curricular do curso PROEJA-RG. Pela configuração curricular o curso submeteu seus estudantes a práticas inadequadas ao ensino PROEJA. Por isso eles não conseguiram avançar na formação profissional sabidamente mais difícil. Nessa composição final, ficaram aliadas: a) a maior dificuldade dos conteúdos profissionalizantes; b) estudantes menos autônomos e com menos base de conhecimento; c) professores menos preparados para o PROEJA. O resultado foi a evasão de praticamente todos estudantes.

7.5.3 A evasão desencadeada por eventos da vida adulta

Uma subcategoria sobre a evasão é a que aborda as questões externas a escola e ao sujeito, são problemas que se apresentam e de alguma forma tiram o significado do curso e nessa condição a evasão se configura. A isso chamo de evasão por questões da vida adulta.

Evasão por aspectos relacionados a vida adulta

Quatro estudantes contam que de alguma forma a vida lhes proporcionou caminhos que os afastaram do PROEJA. Nesse sentido, Bruno caracteriza sua evasão como ocasional. Ela aconteceu por um novo emprego e isso levou o levou para outro caminho. Assim conta ele,

[...] eu estava no PROEJA de Refrigeração, aí eu comecei a fazer estágio de corretor de imóveis, aí comecei a me distanciar do PROEJA [...] passei 3 ou 4 meses fazendo estágio noutra área. [depois] eu consegui uma vaga de auxiliar de escritório numa empresa que me incentivou a fazer Administração [de Empresas] para ficar lá [no emprego]. Me deram um caminho diferente do meu curso e foi aí que eu me distanciei do PROEJA e fui para esse caminho. Na realidade, o afastamento do meu curso foi ocasional, não foi nada com o curso (BRUNO, 19, 25).

Pelo histórico de Bruno, ele não teve reprovação até o módulo V, lá reprovou em duas disciplinas. No próximo semestre se matriculou nessas disciplinas, mas não cursou. Diante dessa história fica evidente a perda de significado do curso de refrigeração frente a uma possível carreira administrativa. São condições de trabalho e saberes muito diferentes quando se compara as atividades profissionais. Por certo não existem convergências nessas profissões, apenas distanciamentos. Ao optar por um, o outro naturalmente perde o significado.

Davi conta sobre um relacionamento afetivo, aliado ao cansaço o levou a evasão .Segundo ele:

[...] na verdade a maior culpa que eu tenho é... o namoro atrapalhou, era início de namoro. De noite né. Ela trabalhava de tarde, só tinha de noite a gente se vendo pouco, foi o que influenciou bastante. Foi o principal motivo. E eu também estava chegando cansado e estava dormindo nas aulas, mas o namoro me atrapalhava (DAVI, 25, 31).

Este estudante se refere a *culpa*, atribui ao novo relacionamento o seu distanciamento do curso, mas ele diz que “estava chegando cansado na aula, estava dormindo”. Pelo histórico fica evidente a sua dificuldade com a formação profissional. Nesse caso, uma forte motivação externa tirou o significado do curso. Penso, se ele não tivesse dificuldades pedagógicas o curso seria concluído, apesar dos estímulos externos concorrerem com o mesmo, afinal, ele estava cursando o VII módulo do curso, faltava muito pouco tempo.

Felipe (25, 29), aquele estudante humilde e perseverante diz, mesmo tendo dificuldade ia avançando, mas problemas familiares o levaram à evasão. Assim conta ele: “eu parei o curso, nem foi muito pela dificuldade na Matemática, eu estava indo, só que foi mais pela gravidez dela”. Ele se refere a gravidez de risco da esposa e também sua colega no PROEJA.

Guilherme (20, 24) diz que as questões externas foram decisivas para a sua evasão. Segundo ele:

[...] foi bem uma mudança, eu estava saindo da casa da minha mãe, estava comprando a minha casa, estava casando e mudou o meu horário e estavam querendo me remanejar de setor e tal... e daí, ficou meio que uma bagunça a minha vida e não consegui conciliar o curso junto com o trabalho

Na narrativa do estudante, muitos fatores externos tornaram difícil a sua permanência na escola. Mas ele declarou ter problemas pedagógicos com a troca dos professores e a entrada de professores novos. Ele disse ter pensado em “ficar patinando” caso as dificuldades continuassem, “não iria mais sair dali”, não avançaria. Por certo, os problemas de ordem cotidiana foram os problemas que efetivaram uma evasão que já vinha sendo construída emocionalmente pelas dificuldades pedagógicas.

A evasão pelo ingresso na universidade

Nem sempre o afastamento do estudante do seu curso é uma evasão do sistema educacional. Em alguns casos a evasão pode ocorrer pelo sucesso parcial e com o avanço nos estudos. A evasão pode ocorrer não pelo insucesso, mas pelo sucesso parcial que permite avançar em outras modalidades de ensino. Nessa situação o curso perde o seu significado e o sujeito avança no seu caminho escolar, deixando para trás um curso anterior, no caso o PROEJA.

Alguns estudantes compreendem ter sido pelo PROEJA a aprovação no EM ou o ingresso no nível superior (universidade). Nesses casos, o curso PROEJA atingiu a sua função social, não pela formação profissional e o ingresso no mercado de trabalho, mas pela continuidade nos estudos. Sem dúvida, para os estudantes, essas foram novas oportunidades, novos caminhos e novas possibilidades. Nesse caso a função de reintegração social foi satisfeita e formação para a vida fez a diferença.

Bruno ingressou na universidade e por isso evadiu do PROEJA. Assim ele conta: “eu parei um módulo antes da parte técnica porque na realidade, daqui fui para a faculdade de Administração [de Empresas]” (BRUNO, 19, 25).

Outro na mesma condição foi Carlos (18, 24), ele ingressou na universidade e saiu do PROEJA. Em suas palavras: “eu estava estudando pra fazer legal, eu queria me formar, mas comecei a fazer cursinho e fui para outro lado, passei na faculdade e fiquei, aí abandonei aqui” o PROEJA.

Eduardo atribui ao PROEJA a sua promoção ao nível superior de educação, segundo ele,

[...] no meio do PROEJA eu fiz o ENEM, eliminei o segundo grau com o ENEM passei para o curso de Refrigeração no pós médio. [depois] abandonei o PROEJA e comecei o pós médio e no mesmo ano, acho que duas semanas depois me chamaram na FURG para a Engenharia Bioquímica. Aí eu fui para a FURG. Fiz dois anos lá, na Engenharia trabalhei em laboratórios (EDUARDO, 23, 28).

Nesses casos, três estudantes foram para o nível superior. Sei de outros estudantes na mesma condição e por isso saíram do PROEJA, mas não fizeram parte desse estudo. Digo isso apenas para ratificar, o que é evidente. A potencialidade do PROEJA em promover os estudantes apesar da evasão.

A análise qualitativa permitiu compreender o processo da evasão em seu contexto e o sentido atribuído pelos estudantes. Pude identificar a efetivação da evasão por aspectos relacionados estritamente ao âmbito pessoal, o que chamei evasão pelo estudante; também a aspectos relacionados ao curso e à vida cotidiana do sujeito.

Com relação ao estudante, o empírico apontou para os primeiros traços da construção do processo de evasão. Nesse sentido, a evasão daqueles estudantes que estavam avançando no curso, influencia negativamente alguns pela perda de identidade com a turma. A dificuldade em conciliar as tarefas de estudante e de trabalhador foi considerada um componente potencial da evasão. Às vezes o sujeito perde o controle da situação e a saída do curso parece inevitável, é o caso de problemas relacionados a saúde, como o estresse e uma gravidez de risco, por exemplo.

Com relação ao curso, o empírico apontou para problemas de ordem pedagógica, nesses casos os estudantes encontravam dificuldades em acompanhar o ritmo dos ensinamentos, que não eram no seu ritmo e sim no ritmo de outra modalidade, isso ficou mais evidente na parte final do curso, justamente na formação profissional em que a dificuldade com os conteúdos profissionalizantes foi intransponível. O estágio também foi considerado outro componente potencial da evasão.

Já nos aspectos da vida do adulto, o empírico apontou para problemas como a mudança no rumo da profissão do estudante, bem como novos relacionamentos, problemas de saúde de familiar e também o ingresso na universidade. Por certo, ficou evidente a face

múltipla dos componentes que potencializam, desencadeiam, constroem e culminam com a saída do estudante do curso.

O material empírico permitiu compreender claramente que a evasão é multifatorial em seu contexto, também foi evidenciando que os estudantes não possuem essa clareza e muitos atribuíram a sua evasão a um motivo concreto e principal, um único motivo, como o causador do fenômeno, mas essa não foi a minha compreensão.

Por isso agora pretendo fazer uma síntese de cada estudante para, na minha compreensão, apresentar o contexto de cada evasão e o significado que cada estudante atribuiu a mesma. Esse deixa de ser um processo analítico.

7.5.4 Síntese compreensiva das evasões

Na maior parte dos casos relatados, os estudantes atribuíram sentidos a um único fato para justificar o seu desligamento do curso. Esse é o foco da minha compreensão nesse momento. Por isso apresento a minha compreensão da evasão de cada estudante e o sentido que ele atribuiu a ela.

Arthur (43, 49)

Contexto da evasão: Aparentemente o grande objetivo de Arthur era a conclusão do EM, o que conseguiu via ENCCEJA. Ele já tinha uma carreira profissional constituída e mais de 40 anos de idade. Nessa condição seria difícil a entrada no mercado de trabalho na área de formação do PROEJA. O estudante se dizia cansado pela dupla jornada de trabalho, pois estudava bastante fora da sala de aula.

A evasão: cursou 3 módulos em 3 semestres. Parou no módulo III com aproximadamente 60% de frequência em metade das disciplinas e 0% (zero) de frequência nas demais disciplinas. Depois do PROEJA não retornou ao sistema escolar. Atribui ao estresse a sua evasão. Eu compreendi a sua evasão como por questões pessoais.

Bruno (18, 25)

Contexto da evasão: era um estudante jovem e queria entrar no mercado de trabalho. Quando entrou no PROEJA já vislumbrava uma possível mudança de planos para o futuro, por isso não parou o curso anterior. Concluiu o EM na outra escola. Teve uma oportunidade profissional em uma área muito diferente da área do PROEJA. Tinha todas as condições de ir para a universidade e foi o que fez. Entrou no curso de Administração de empresas e evadiu do PROEJA.

A evasão: Estudou 6 semestres e quase finalizou o módulo V. Nos quatro módulos iniciais nunca reprovou. No módulo V reprovou em Educação Artística e Introdução a Refrigeração. Matriculou-se no semestre seguinte, nessas disciplinas, mas não cursou. Atribui a sua evasão a mudança de área profissional. Eu compreendo a sua evasão como por questões da vida cotidiana adulta.

Carlos (18, 24)

Contexto: era um estudante jovem que se esforçou para cursar o PROEJA, estudava bastante, mas tinha dificuldade com a Física e a Matemática. Não acumulava trabalho e estudo. Não tinha percurso interrompido. Tinha aptidão anterior para uma área diferente da área industrial, era músico. Essa aptidão se potencializou durante o PROEJA. Não conseguiu acompanhar o pessoal do curso pós médio, isso por dificuldades pedagógicas e por isso trocou de interesses. Fez vestibular e passou para o curso de Licenciatura em Música.

A evasão: estudou 6 semestres e cursou 6 módulos. Em 5 módulos, reprovou apenas numa disciplina no quarto módulo. Não conseguiu avançar no módulo VI. Atribui a evasão a descoberta de outros interesses, mas claramente não avançou por questões pedagógicas. Depois do PROEJA migrou para a universidade em Licenciatura em Música. Compreendo sua evasão como sendo motivada pelos problemas do curso. A estrutura curricular e a área profissional promoveram a evasão do estudante, a partir daí procurou outros interesses.

Davi (25, 31)

O contexto: estudante adulto, acumulava trabalho e estudo, queria entrar num novo mercado de trabalho e já tinha EM completo feito em escola EJA. Tentava reestruturar uma nova vida. Entendia ter uma formação anterior fraca.

A evasão: estudou 7 semestres e cursou até o módulo VI. Até o módulo V nunca reprovou. No Módulo V reprovou em apenas Introdução a Refrigeração. Passou um semestre sem matrícula e retornou no outro semestre. Cursou somente essa disciplina, Introdução de Refrigeração e foi aprovado. No módulo VI, não foi aprovado e desistiu do curso com baixa frequência. Compreendo sua evasão como sendo motivada por problemas do cotidiano adulto, mas a estrutura curricular do curso também foi relevante na sua evasão. Compreendo que a estrutura curricular promoveu a evasão e o relacionamento mascarou essa evasão.

Eduardo (23, 28)

O contexto: estudante adulto e casado. Não estudava a quatro anos. Já havia tentado curso em EJA. No PROEJA, acumulava trabalho e estudo. Fez o ENEM e conquistou o EM, foi aprovado para o curso pós médio do IFRS-RG e para o curso de Engenharia na FURG.

Acreditava que podia pular uma etapa e ganhar algum tempo com isso, então pulou etapas. Evadiu para ganhar tempo.

A evasão: estudou 6 semestres, mas foi até o módulo III. Fez quatro vezes o módulo II. Duas vezes com frequência muito baixa e uma vez com frequência nula e depois foi aprovado. Evadiu do curso estando aprovado em todo o módulo III, portanto, não foi por estar reprovado sua motivação, mas parece evidente a sua demora em concluir o curso. Com o certificado do EM prestou ENEM e foi aprovado para o curso sub sequente e para o curso superior de Engenharia. Coursou duas semanas no curso sub sequente e foi chamado no curso superior de Engenharia na FURG.

Felipe (25, 29)

O contexto: era um estudante adulto, casado, com um filho. Não trabalhava por estar afastado por problemas de saúde e pretendia se aposentar por invalidez. Se declarava tímido e com problemas em Matemática e Física, parecia consciente das suas dificuldades, também parecia ser determinado. Com as reprovações perdeu a identidade com a turma e por isso teve mais complicações. Sua esposa também entrou no PROEJA incentivada por ele. Ela ficou grávida, e complicações na sua gravidez trouxeram dificuldades adicionais. Não estudou mais depois do PROEJA.

A evasão: estudou cinco semestres e foi até o módulo III. No módulo II reprovou somente em Física II, no semestre seguinte cursou só essa disciplina. No módulo III reprovou em Física III e Matemática III. No semestre seguinte matriculou-se só nessas disciplinas, mas não foi aprovado e evadiu. Atribui a sua evasão a gravidez da esposa. Compreendo sua evasão com sendo por questões do cotidiano da vida adulta, mas os problemas pedagógicos foram fundamentais para sua desmotivação. Não retornou mais para o sistema escolar.

Guilherme (20, 24)

O contexto: era um estudante jovem, acumulava trabalho e estudo. Não teve percurso interrompido. Diz não ter dificuldades com as disciplinas da área das exatas, mas a troca de professores foi problemática para ele. Alega que sua evasão foi por problemas de ordem pessoal, casou, comprou casa e teve problemas de horário no trabalho. Mas afirma, pela troca de professores não conseguia avançar no curso. Penso que os problemas pedagógicos potencializaram sua evasão e por isso os problemas do cotidiano tiveram mais significado.

A evasão: estudou cinco semestres e foi até o módulo IV. Até o módulo III não teve nenhuma reprovação. No módulo IV reprovou em todas as disciplinas com baixas notas e baixa frequência. Matriculou-se novamente no semestre seguinte, mas praticamente não teve

frequência. Alega questões pessoais para a sua evasão. Compreendo sua evasão como por questões de cotidiano da vida adulta.

Helena (27, 29)

O contexto: estudante adulta, casada e com um filho, hoje tem dois. Não acumulava trabalho e estudo. Possuía quase todo o EM concluído. Tinha dificuldade em química. Diz que parou o curso pela gravidez e não ficou contente com a forma como sua questão de saúde foi tratada na escola. Não estudou mais depois do PROEJA, mas pretende a universidade, licenciatura em Letras. Também deixou claro o seu descontentamento com a troca do coordenador do PROEJA.

A evasão: compreendo sua evasão como por problemas de ordem pessoal.

Para uma visão geral das principais informações dos estudantes, apresento Quadro 17, a seguir:

	Arthur	Bruno	Carlos	Davi	Eduardo	Felipe	Guilherme	Helena
Dupla Jornada	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não
Idade	43-49	19-25	18-24	25-31	23-28	25-29	20-24	27-29
Tempo Fora Escola	10 anos	Não Parou	Não Parou	Pouco Tempo	4 anos		Não Parou	12 anos
Ensino Médio	ENCEEJA	Outra escola	No PROEJA	Anterior	No PROEJA	Não	Não	No PROEJA
Cursou EJA	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Motivos Evasão	Estresse	Mudou de área profissional	Não tem Perfil Para exatas	Novo Relacionam. afetivo	Ganhar tempo	Gravidez da esposa	Problemas no trabalho	Gravidez de risco
Motivadores Evasão	Questões Pessoais	Vida adulta	O curso	Vida adulta e Curso	Aligeiramento	Vida Adulta e Curso	Questões Pessoais e Curso	Questões Pessoais
Avançou nos Estudos	Não	Curso Superior de Administração de Empresas	Curso Superior Lic. em Música	Não	Curso Superior Eng.	Não	Não	Aprovada no ENEM

Quadro 17: Resumo das principais informações dos estudantes entrevistados no PROEJA

Fonte: construído pelo pesquisador

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em função da amplitude do material empírico e da diversidade de abordagens desenvolvidas na pesquisa, penso ser importante construir uma síntese dos principais dados, informações e argumentos construídas. Depois apresento as compreensões que emergiram, e a explicitação da tese geral sobre o PROEJA-RG.

Com base nos dados produzidos foi possível fazer a seguinte caracterização do curso PROEJA-RG:

No período pesquisado, compreendido desde a primeira oferta do curso no primeiro semestre do ano 2007, até o final do segundo semestre do ano de 2011, ingressaram no PROEJA 279 estudantes, desses 159 não concluíram o curso, sendo a evasão geral de 57%. Analisando somente o caso dos estudantes evadidos, no período de 2007 até 2010, visto que em 2011 ainda não haviam evadidos, foram 140 estudantes que não concluíram o curso, o que significa uma evasão de 70%.

Os dados mais significativos, apontam os primeiros módulos como críticos, em que aconteceu a maior parte da evasão total. Pelo empírico, 122 estudantes, dos 140 evadidos no período, se afastaram do curso nos dois primeiros semestres. Isso quer dizer 87% da evasão aconteceu nos dois primeiros semestres.

Outro dado incomum foi o pequeno número de estudantes concluintes do curso. Em todo o período do PROEJA, de 2007 até o final de 2013 foram apenas 3 concluintes, dois estudantes do curso Técnico em Refrigeração, e uma estudante do curso Técnico em Enfermagem. Isso aponta para um curso com problemas identificados pela investigação qualitativa conforme explicitado a seguir.

O que emergiu da análise qualitativa

O curso e a escola

O Câmpus Rio Grande, não diferente da maioria das escolas da RFEPT, pelo despreparo para trabalhar com a EJA não conseguiu planejar e nem executar adequadamente o PROEJA. A escola promoveu uma estrutura curricular inadequada e distante das possibilidades dos estudantes. Isso submeteu os mesmos a práticas inadequadas ao ensino EJA, principalmente no final do curso, por isso, eles não conseguiram avançar na formação profissional. Dessa forma, além das dificuldades decorrentes da história escolar anterior e da realidade cotidiana de cada sujeito, a estrutura curricular do curso impôs dificuldades adicionais quase intransponíveis aos estudantes.

Além disso, os cursos oferecidos, Refrigeração, Eletrotécnica, Automação Industrial e Geoprocessamento, com exceção do curso de Enfermagem, não foram adequados porque na formação profissional é exigida base nos conhecimentos de Matemática e de Física, e isso não se mostrou sintonizado com o conhecimento dos estudantes EJA do Câmpus Rio Grande. Além disso, o pouco envolvimento com a formação profissional durante os primeiros módulos do curso promoveu desmotivação e insegurança nos estudantes. Esses fatores contribuíram para a perda de significado da formação profissional.

Embora a integração entre a educação geral e a educação profissional tenha sido motivadora para o ingresso no curso, pelo currículo construído ficou evidente a pouca integração, o que gerou dois campos distintos de formação. Nesse sentido, manter o significado nesses dois segmentos mostrou-se uma tarefa difícil para os estudantes, porque foram muitos os fatores que concorreram com o curso.

A pesquisa permitiu aprender que o planejamento de um curso na modalidade PROEJA exige o conhecimento e a consideração das especificidades da modalidade, por isso, para o PROEJA em especial, deveria ter sido criado um curso novo e inédito. Ficou evidente a inadequação da adaptação de um curso já existente na escola. A adaptação feita por gestores despreparados para a tarefa mostrou-se desastrosa. A área de formação e as aptidões necessárias ao curso devem estar em sintonia com as características e aptidões dos estudantes desse curso, bem como o estágio supervisionado deve estar adequado para a realidade EJA. Nesse sentido, um novo paradigma deve ser considerado.

Um dos equívocos do PROEJA-RG, na sua implantação, foi a prova de seleção para o ingresso no curso. A RFEPT esperava uma corrida aos curso PROEJA, mas isso não aconteceu. Então, a não aceitação da prova pelo público EJA promoveu uma quebra de paradigma, e a RFEPT passou a promover o ingresso sem prova de seleção.

Outro equívoco fundamental foi fazer a aproximação do currículo da modalidade pós médio ao currículo da modalidade EJA, o que na verdade foi mais do que uma aproximação, no Câmpus Rio Grande foi a unidade dos currículos.

Os poucos avanços promovidos no curso foram decorrentes de aprendizagem feitas na interação com outras escolas da rede, mas isso aconteceu já quando o PROEJA perdia o fôlego como política pública. A troca de experiências entre as instituições mostrou-se uma importante forma de aprendizagem, principalmente num campo desconhecido como é o PROEJA.

De uma forma geral os estudantes não encontraram um ambiente hostil, ao contrário, foram bem acolhidos e respeitados, principalmente pelos professores da formação geral. De

alguma forma ficou a compreensão que o curso, por ser EJA, era visto pela comunidade escolar como um curso mais fácil do que outros promovidos dentro da instituição.

Mesmo assim a escola teve dificuldade para desenvolver um ensino diferente e adequado aos estudantes, mas procurou manter o paradigma da qualidade e isso fez a diferença na formação deles, que não estavam acostumados a esse padrão encontrado na RFEPT. No componente da formação humana o PROEJA do IFRS-RG promoveu uma formação de qualidade e isso fez diferença na vida dos sujeitos entrevistados, apontando para a potencialidade do programa em integrar os seus egressos num mundo social com novas possibilidades, principalmente na continuação dos estudos em nível superior.

Os estudantes do PROEJA

Pela análise, compreendi que os estudantes do PROEJA apresentam, em geral, histórias de descontinuidade nos estudos podendo encontrar estudantes com diversas passagens anteriores pela EJA. Também caracteriza esse estudante a dupla jornada que acumula trabalho e estudo.

Os estudantes com histórico de descontinuidade e vivências anteriores na escola EJA, no início do curso PROEJA podem assumir uma postura passiva e esperar facilidades, isso pelo curso ser na modalidade EJA que carrega o estigma de ter mais facilidades em seus diversos aspectos. A realidade diferente encontrada da RFEPT, aliada ao tempo fora da escola, gerou nos estudantes uma dificuldade de adaptação às novas rotinas. Por isso, alguns estudantes podem apresentar dificuldades iniciais num curso profissional na RFEPT. Passado o período de adaptação, quando os estudantes conseguem avançar e encarar o desafio, encontram dificuldades e para superá-las se ajudam mutuamente, por isso o sentimento de grupo passa a ser fator decisivo para avançar no curso PROEJA. Assim, um período para a adaptação e a criação de estratégias que facilitem a reintegração desses sujeitos ao ambiente escolar devem ser considerados no planejamento e execução do curso.

Como principais dificuldades, os estudantes encontraram a falta de base decorrente da formação anterior, a falta de tempo para dedicar-se ao estudo da forma como uma escola da RFEPT exige, além das dificuldades inerentes ao cotidiano de um adulto que podem estar ligados ao trabalho, à família, à saúde, além de outros.

Um fato positivo, foi a possibilidade de experimentar um curso numa instituição de qualidade, isso ampliou as potencialidades dos estudantes e promoveu avanços para alguns. Aqueles estudantes evadidos do curso e não avançaram nos estudos, esses experimentaram a frustração pessoal.

Em geral os estudantes evadidos atribuíram um sentido positivo ao curso e não identificaram nele os problemas que culminaram na evasão. Eles demonstraram satisfação em ter passado pelo PROEJA.

O professor

Por ser um modalidade nova e desconhecida para a RFEPT, nem todos os professores estavam preparados para encarar o desafio do PROEJA, isso porque em geral não estão habituados a trabalhar com estudante menos autônomos para a aprendizagem. Os professores do Câmpus Rio Grande praticamente não tiveram formação para lidar com o PROEJA. Com exceção dos professores que iniciaram o curso, que tiveram mais envolvimento com os aspectos específicos do mesmo, os demais mostraram-se menos preparados. Os professores da formação profissional estavam menos preparados do que os da área geral, embora faltasse formação para todos. Ficou evidente que não é possível promover um curso PROEJA sem formação inicial e continuada para os professores.

Alguns professores demonstraram muito compromisso e dedicação e por isso fizeram a diferença na formação dos estudantes. A ação do professor é fundamental para o estudante do PROEJA. Esse curso tirou os professores da zona de conforto e eles precisaram mudar as suas práticas e aprender a lidar com a realidade EJA. Por isso, a troca e a chegada de professores novos trouxe dificuldades adicionais para alguns estudantes.

A evasão

O PROEJA trouxe para a RFEPT a questão da evasão, que mostrou-se multifatorial e de difícil diagnóstico. Como elementos potencializadores da evasão foram considerados o distanciamento da turma, que exerce importante função motivacional, e o pouco tempo disponível pelo estudante trabalhador. A partir daí, elementos individuais começam a compor a resultante que vai efetivar na saída do estudante do curso, a saber: a) questões de ordem pessoal, como trabalho, saúde entre outros; b) questões relacionadas ao curso como problemas de inadequação do currículo, despreparo do corpo docente, troca de professores, dificuldades pedagógicas, estágio profissional obrigatórios, inadequação da área de formação entre outros; c) questões relacionadas à vida cotidiana do estudante, que em determinados momentos agem como concorrentes ao curso. São exemplos, a mudança na área profissional que diverge da formação do curso, o encontro com novos interesses, inclusive profissionais, e até o ingresso na universidade.

A minha compreensão geral emergente

Analisando os dados quantitativos é possível dizer que o curso PROEJA-RG foi um curso que não deu certo, afinal, praticamente não teve concluintes. Mas a análise qualitativa

aponta para outra direção. O PROEJA-RG embora todos os problemas apontados, despertou sentimentos positivos e aumentou as potencialidades dos estudantes. Proporcionou uma formação que permitiu a conclusão do EM para alguns e promoveu outros ao nível superior de educação.

A tese que emergiu

O PROEJA dentro da RFEPT trouxe para os estudantes da EJA uma formação com potencialidade transformadora. Apesar de todos os distanciamentos gerados pelo despreparo da RFEPT em promover um curso nessa modalidade, em especial no Câmpus Rio Grande, os estudantes adentraram num sistema com qualidade e isso fez a diferença para eles. Em muitos casos, o PROEJA promoveu os sujeitos a novos mundos e novas possibilidades, isso mesmo sem a conclusão do curso e sem a conclusão da profissionalização. Pelo programa houve a quebras de alguns paradigmas na RFEPT e os estudantes reconheceram o seu direito à educação de qualidade e depois disso se sentiram com potencialidade de identificar e buscar novas oportunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDA, Judith Alves Marzzotti. **O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação**. São Paulo, Caderno Pesquisa, n. 96. 1996.

ALMEIDA, Aires. Org. Fenomenologia. in **Dicionário Escolar de Filosofia**. 2003. Disponível em: <<http://www.defnarede.com/f.html>>. Acesso em: 07 nov. 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2009.

AMIN, Samir. **Pobreza mundial, pauperização e acumulação de capital**. *Resistir.info*. 2003. Disponível em: <http://resistir.info/samir/pobreza_mundial.html>. Acesso em: 28 fev. 2013.

ARAÚJO, Abelardo Bento; SILVA, Maria Aparecida. **Currículo Integrado Na Educação De Jovens E Adultos: Apontamentos A Partir Do Mapeamento De Uma Rede De Pesquisas**. Trabalho Necessário, ano 10, n 15, 2012. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em: 12 maio 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo a transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BARREIRO, Cristhianny B; SARAÇOL, Paulo V. **Aula Prática e Construção da Aprendizagem: Como Estão Sendo Desenvolvidas estas Questões no Ensino Técnico Profissionalizante**. UCPEL, Pelotas, 1996.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 2.208/97**. Brasília, 1997.

_____, Ministério da Educação. **PARECER CNE/CEB 11/2000**. Brasília, 2000.

_____, Ministério da Educação. **Portaria nº 2080 de 13 de junho de 2005**. Brasília, 2005a.

_____, Ministério da Educação. **Decreto nº 5478 de 24 de junho de 2005**. Brasília, 2005b.

_____, Ministério da Educação. **Decreto nº 5.840 de 13 de junho de 2006**. Brasília, 2006.

_____, Ministério da Educação. **PROEJA programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos formação inicial e continuada / ensino fundamental- Documento Base**. Brasília, 2007a.

_____, Ministério da Educação, SETEC. **PROEJA programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos educação profissional técnica de nível médio / Ensino Médio -documento base.** Brasília, 2007b.

_____, Ministério da Educação. **PROEJA programa nacional de integração da educação profissional com a educação indígena - documento base.** Brasília, 2007c.

_____, Ministério da Educação. **Portaria nº 870 de 16 de julho de 2008.** Brasília, 2008.

_____, Ministério da Educação. **Ofício nº 2939 /2008 SETEC/MEC.** Brasília, 2008b.

_____, Ministério do Planejamento. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e educação Profissional 2007.** Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

_____, Ministério da educação/SETEC. **Parecer CNE/CEB nº 11/2008.** Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. 2012. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/anexos.php>>. Acesso em: 30 mar. 2009.

_____, Ministério da Educação. **O que foi feito/PROEJA.** 2010. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_96.php>. Acesso em: 02 out. 2012.

_____, Ministério da Educação. **Resolução Nº 6 de 20 de setembro de 2012.** Brasília, 2012.

_____, Ministério da Educação SETEC. **PROEJA apresentação.** Portal do MEC. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1487&Itemid=>>. Acesso em: 24 set 2012.

_____, Ministério da Educação. **PROEJA Apresentação.** Portal do MEC. 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1488&Itemid=>>. Acesso em: 24 set. 2012.

_____, Ministério da Educação. **PROEJA Apresentação.** Portal do MEC. 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1489&Itemid=>>. Acesso em: 24 set. 2012.

_____, Ministério da Educação. **PROEJA Apresentação.** Portal do MEC. 2012d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1490&Itemid=>>. Acesso em: 24 set. 2012.

_____, Ministério da Educação. **PRONATEC programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego**. 2012e. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 jan 2014.

_____, Ministério da Educação. **Mobilização Social pela Educação**. 2013. Disponível em: <http://mse.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=164:o-que-e-mobilizacao-social-pela-educacao&catid=92:destaque>. Acesso em: 27 dez. 2013.

CALDEIRA, Mônica. **Candidatos comemoram aprovação no CTI 2007/1**. Jornal Agora. Rio Grande. Disponível em: <http://edicoesanteriores.jornalagora.com.br/site/?caderno=19¬icia=25271&pagina=36_61__>. Acesso em: 19 nov. 2013.

CÉA, Georgia Sobreira dos Santos. **A qualificação profissional entre fios invisíveis. Uma análise crítica do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador- PLANFOR**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios**. Revista Portuguesa de Educação, 3003: 221-136.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidades. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado Conseqüências e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010. 83-105.

CLAUDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia MG: EDUFU, 2011.

COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL FURG-CTI. **Projeto Pedagógico do Curso PROEJA**. 2006.

DANTAS, Joab Frankley da Silva; MOURA, Dante Henrique. Implantação do PROEJA no Campus Currais Novos do IFRN: avanços e descontinuidades históricas. In: MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças. **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Informe apresentado à oficina regional da UNESCO para a América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DIEESE. **Anuário dos trabalhadores**. São Paulo: DIEESE, 2007.

_____. **Anuário dos trabalhadores 2010/2011. 2012**. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/anu/AnuTrab2010/index.html>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

DUTRA, Elza. **A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica**. Revista Estudos de Psicologia, v7, n 2, Natal. 2002: 371-378.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERREIRA, Maria José de Resende; PAIVA, Maria Auxiliadora vilela. Refletindo e Organizando o Trabalho Pedagógico na EJA e no PROEJA. In: FREITAS, Rony C. O.; JORDANE, Alex; SCHIMIDT, Marcelo Q.; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. **Repensando o PROEJA Concepções para a Formação de Educadores.** Vitória: IFES, 2011.

FICHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. **Formação humana e educação profissional diálogos possíveis.** Educação, Sociedade & Culturas, nº 29, 2009: 35-51.

FRANZOI, Naira Lisboa. **O lugar do PROEJA nos IFETs e a indissociabilidade entre ensino-pesquisa extensão.** Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/FRANZOI,Naira%20Lisboa.pdf>. Acesso em: 15 maio 2013.

_____, Naira Lisboa; HYPOLITO, Álvaro Moreira; FICHER, Maria Clara; PINO, Mauro Del, SANTOS, Simone Valdete dos. **Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul.** Educação & Realidade, Jan/abr de 2010: 167-189.

_____, Nara Lisboa; SILVA, Carla odete Balestro; COSTA, Rita de Cássia Dias. **Proeja e pronatec: a dança dos atores entre a formulação e a implementação de políticas governamentais.** 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/NairaLisboaFranzoi-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: conseções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. **Educação Profissional e Desenvolvimento.** Secretaria de Educação do RS. 2012. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/download_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/Palestra%20Gaudencio%20Frigotto\[1\].pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/download_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/Palestra%20Gaudencio%20Frigotto[1].pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2012.

GADAMER, Hans-Georg. Retrospectiva dialógica à obra reunificada e sua história de efetuação, entrevista de Jean Grondin. In: CUSTÓDIO, Luis Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

_____, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** 4 ed. Traduzido por Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2002.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí: Unijuí, 2003.

GALVÃO, Cecília. **Narrativas em educação**. *Ciência & Educação*, 2005: 327-345.

GUBA, Egon The Alternative paradigm dialog. In: GUBA, E. G. **The Paradigm dialog**. London: Sage, 1990.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

INEP, Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da educação básica 2011**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

_____, Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2010 resumo técnico**. Brasília: INEP, 2012.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **INEP**. 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/anexo_I.xls>. Acesso em: 24 set. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA, Câmpus Rio Grande. **Edital de ingresso PROEJA 2010**. 2009. Arquivo do pesquisador.

_____, Câmpus Rio Grande. **Edital de ingresso PROEJA 2011**. 2010. Disponível em: <http://www.riogrande.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201161819291931edital_proeja_2011-2.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____, Câmpus Rio Grande. **Edital de ingresso PROEJA 2012**. 2011. Disponível em: <http://www.riogrande.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20111030113220829edital_-_proeja_2012.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____, Câmpus Rio Grande. **Edital PROEJA 2013**. 2013. Disponível em: <http://www.processodeingresso.riogrande.ifrs.edu.br/2013/edital_proeja_2013.pdf> Acesso em: 25 jan. 2014.

INWOOD, Michael. **Hermenêutica**. *Crítica: revista de filosofia*. 02 jun. 2007. Disponível em: <<http://criticanarede.com/hermeneutica.html>>. Acesso em: 15 out. 2010.

JAPIASSU, Hilton.; MARCONDES Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

JESUS, Maria Cristina Pinto de; PEIXOTO, Maria Ribeiro Bastos; CUNHA, Márcia Heloísa Ferreira. **O paradigma hermenêutico como fundamentação das pesquisas etnográficas e fenomenológica**. Revista latino-am. enfermagem - v. 6 - n. 2 , abril de 1998: 29 -35.

JOSEPH, Peter. **Zeitgeist Addendum**. New York, produtora GMP LLC; 2008. Vídeo. Disponível em: <<https://archive.org/details/Martinhocarlosrost-ZeitgeistAddendumLegendadoPTBR736>>. Acesso em: 5 nov. 2009.

JUNIOR, Justino de Souza. Educação e reprodução social da ordem regressivo-destrutiva do capital: a formação dos trabalhadores em questão. In: OLIVEIRA, Ramon de. **Jovens, Ensino Médio e educação profissional políticas públicas em debate**. Campinas: Papyrus, 2012.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Traduzido por Ramon Américo Vasques e Sônia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Traduzido por Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2010.

LIMA, Cleiva Aguiar de. **O diário em roda, roda em movimento: formar-se ao formar professores no proeja**. Tese de Doutorado em Educação Ambiental, PPGEA, FURG, Rio Grande, 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA**. Educação e Sociedade. vol 32. n 116, julho/setembro de 2011.

MANFREDI, Silva Maria. **Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais**. Revista Educação & Sociedade, Vol 19, nº 64, setembro de 1998: 13-50.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**. Petrópolis RJ: Vozes, 2008.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo. **A Dialética do Trabalho escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MÉSZÁROS, Istevan. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Roque. **Da noite ao dia: tomada de consciência de pressupostos assumidos dentro das pesquisas sociais**. Porto Alegre, 2006.

_____, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MOURA, Dante Henrique. **EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Vol. 16. Secretaria de Educação a Distância, setembro, 2006. 03-24.

_____, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Histórico do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: SILVA, Amélia Cristina Reis; BARACHO, Maria das Graças (Org). **A formação de Educadores para o PROEJA: investir para integrar**. Natal, RN: CEFET-RN, 2007. p. 17-33.

_____, Dante Henrique. **O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. CEFETSP Especialização em proeja/Textos Sobre o Proeja. setembro de 2006. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eja/proeja_redefederal.doc>. Acesso em: 24 set. 2012.

_____, Dante Henrique. Políticas públicas para educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: Limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramom de. **Jovens, Ensino Médio e educação profissional políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2012b.

_____, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no Ensino Médio integrado de jovens e adultos. In: MOURA, Dante Henrique; BARACHO Maria das Graças (Org.). **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN, 2010. 159 - 188.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de Processos Pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência**. – Porto Alegre, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, dezembro, 1999: 59 -73.

OLIVEIRA, Ramon de. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. In:_____. **Jovens, Ensino Médio e educação profissional políticas públicas em debate**. Campinas: Papyrus, 2012.

ONUBR. **Nações Unidas no Brasil**. 15 Abr. 2013. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/onu-mais-de-70-da-populacao-mundial-vivera-em-cidades-ate-2050/>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

PACHECO, Eliezer. **Painel sobre políticas públicas de educação no país**. I Encontro estadual dos estudantes do proeja. Santa Maria, RS: Verbal, 22 maio 2010.

POCHMANN, Marcio. **A inserção ocupacional e o emprego dos jovens**. Vol. 6. São Paulo: Abet, 1998.

RICARTE, Francisco Daniel; LIRA, Nunes; PEREIRA, Alexandre Kleber; MOURA, Dante Henrique. Investigando as Causas da Evasão do PROEJA no IFRN: o caso da unidade de Currais Novos. In: MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças (Org). **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos avançados, v. 2. São Paulo: 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 5 mar. 2013.

SANTOS, Ivoneide Bezzerra de Araújo; MARTINS, Franczy Izanny de Brito Barbosa; BARACHO, Maria das Graças. Diálogos PROEJA: uma experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte. In: MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças. **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN, 2010.

SANTOS, Simone Valdete. **Educação Profissional & Educação de Jovens e Adultos: o PROEJA**. La Salle, Revista de Educação, Ciência e Cultura, jan/jun de 2011.

SILVA, Maria Luísa Portocarrero F. da. **Hermenêutica**. 2010. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=232&Itemid=2>. Acesso em: 15 out. 2010.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. As especificidades das políticas de qualificação profissional para a juventude. In: OLIVEIRA, Ramon de. **Jovens, Ensino Médio e educação profissional**. Campinas: Papyrus, 2012.

SIQUEIRA, André Boccasius. **Alunos do PROEJA Histórias de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense, campus Sapucaia do Sul**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A Arte de Contar e Trocar Experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. Educação em Questão, 2006: 22-39.

SOUZA, Ana Júlia Silva de. **Educação Profissional**. 13 nov. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14624>. Acesso em: 15 dez. 2009.

STALLYBRASS, Peter. **O CASACO DE MARX roupa, memória e dor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SYDOW, Bernhard. **Currículo Integrado do PROEJA**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, PPG em Educação. Porto Alegre, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

ANEXOS

Anexo A – Termo de Esclarecimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Histórias dos estudantes do PREJA do IFRS Câmpus Rio Grande
 Pesquisador Responsável: Paulo Valério Saraçol
 Telefone para contato do pesquisador:

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar a passagem dos estudantes pelo PROEJA em seus diversos contextos é a elevada taxa de evasão nessa modalidade no Câmpus Rio Grande. A pesquisa se justifica porque ela pode trazer subsídios para se compreender essa evasão. O objetivo desse projeto é compreender as vivências dos estudantes no curso, em seus diversos contextos, pela análise dos significados atribuídos as vivências. O procedimento de coleta de dados será através de entrevistas com os estudantes evadidos. As entrevistas serão gravadas e serão realizadas em local e horário estabelecidos pelo entrevistado, com a duração que o mesmo julgar adequada.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____ . Fui informado(a) pelo pesquisador _____

dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: _____ / _____ / _____.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do pesquisador(a): _____

Anexo B – Informações acadêmicas do estudante Arthur

Módulos matriculados por Semestre letivo							
Codinome	I 2007	II 2007	I 2008	II 2008	I 2009	II 2009	I 2010
Arthur	I	II	III				

I semestre 2007					
Módulo I					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq	Condição
2007	1	FISICA I - 42507	7	85	Aprovado
2007	1	HISTORIA I - 42516	9,8	85	Aprovado
2007	1	LINGUA ESTRANGEIRA I - ESPANHOL - 42519	7	85	Aprovado
2007	1	LINGUA PORTUGUESA I - 42523	7	85	Aprovado
2007	1	LITERATURA I - 42528	7	85	Aprovado
2007	1	MATEMATICA I - 42532	8	92	Aprovado
2007	1	MICROINFORMATICA I - 42537	8,5	80	Aprovado
2007	1	QUIMICA I - 42539	8,5	77	Aprovado
2007	1	ATIVIDADES EXTRACLASSE I - 42549	7,8	87	Aprovado
II semestre 2007					
Módulo II					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq	Condição
2007	2	BIOLOGIA I - 42501	8	95	Aprovado
2007	2	FISICA II - 42508	6,8	90	Aprovado
2007	2	HISTORIA II - 42517	8,9	94	Aprovado
2007	2	LINGUA ESTRANGEIRA II - ESPANHOL - 42520	7	94	Aprovado
2007	2	LINGUA PORTUGUESA II - 42524	7,5	94	Aprovado
2007	2	LITERATURA II - 42529	7	94	Aprovado
2007	2	MATEMATICA II - 42533	8,3	87	Aprovado
2007	2	MICROINFORMATICA II - 42538	8	89	Aprovado
2007	2	QUIMICA II - 42540	8	95	Aprovado
2007	2	ATIVIDADES EXTRACLASSE II - 42550	7,7	90	Aprovado
I Semestre 2008					
Módulo III					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq	Cond
2008	1	BIOLOGIA II - 42502	2,5	68	Reprovado
2008	1	FISICA III - 42509	0	0	Reprovado
2008	1	GEOGRAFIA I - 42512	2	61	Reprovado
2008	1	HISTORIA III - 42518	9,5	75	Aprovado
2008	1	LINGUA PORTUGUESA III - 42525	0	0	Reprovado
2008	1	LITERATURA III - 42530	0	0	Reprovado
2008	1	MATEMATICA III - 42534	4	56	Reprovado
2008	1	QUIMICA III - 42541	6	55	Aprovado
2008	1	SOCIOLOGIA - 42544	0	0	Reprovado

2008	1	ATIVIDADES EXTRACLASSE III - 42551	2,3	40	Reprovado
------	---	------------------------------------	-----	----	-----------

Resultado acadêmico do estudante Arthur

Fonte: dados do sistema informatizado da escola,construído pelo pesquisador.

ANEXO C – Informações acadêmicas do estudante Bruno

Módulos matriculados por semestre letivo						
Codinome	I 2007	II 2007	I 2008	II 2008	I 2009	II 2009
Bruno	I	II	III	IV	V	V

Mapa de matrícula do estudante Bruno.

Fonte: construído pelo pesquisador.

I semestre 2007						
Módulo I						
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq	Condição	
2007	1	FISICA I - 42507	7	85	Aprovado	
2007	1	HISTORIA I - 42516	9,8	90	Aprovado	
2007	1	LINGUA ESTRANGEIRA I - ESPANHOL - 42519	7	85	Aprovado	
2007	1	LINGUA PORTUGUESA I - 42523	7	85	Aprovado	
2007	1	LITERATURA I - 42528	7	95	Aprovado	
2007	1	MATEMATICA I - 42532	8,5	97	Aprovado	
2007	1	MICROINFORMATICA I - 42537	8,5	75	Aprovado	
2007	1	QUIMICA I - 42539	7,5	81	Aprovado	
2007	1	ATIVIDADES EXTRACLASSE I - 42549	7,8	90	Aprovado	
II semestre 2007						
Módulo II						
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq	Condição	
2007	2	BIOLOGIA I - 42501	7	95	Aprovado	
2007	2	FISICA II - 42508	5,6	90	Aprovado	
2007	2	HISTORIA II - 42517	8,5	94	Aprovado	
2007	2	LINGUA ESTRANGEIRA II - ESPANHOL - 42520	6	94	Aprovado	
2007	2	LINGUA PORTUGUESA II - 42524	5	78	Aprovado	
2007	2	LITERATURA II - 42529	5	77	Aprovado	
2007	2	MATEMATICA II - 42533	8,7	87	Aprovado	
2007	2	MICROINFORMATICA II - 42538	8	89	Aprovado	
2007	2	QUIMICA II - 42540	6	81	Aprovado	
2007	2	ATIVIDADES EXTRACLASSE II - 42550	6,6	90	Aprovado	
I Semestre 2008						
Módulo III						
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq	Condição	
2008	1	BIOLOGIA II - 42502	6,5	73	Aprovado	
2008	1	FISICA III - 42509	5,3	80	Aprovado	
2008	1	GEOGRAFIA I - 42512	7,2	83	Aprovado	
2008	1	HISTORIA III - 42518	7,5	80	Aprovado	
2008	1	LINGUA PORTUGUESA III - 42525	6	81	Aprovado	
2008	1	LITERATURA III - 42530	6	93	Aprovado	
2008	1	MATEMATICA III - 42534	7	81	Aprovado	
2008	1	QUIMICA III - 42541	6,8	83	Aprovado	

2008	1	SOCIOLOGIA - 42544	5,5	90	Aprovado
2008	1	ATIVIDADES EXTRACLASSE III - 42551	6,4	82	Aprovado
II Semestre 2008					
Módulo IV					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq	Condição
2008	2	GEOGRAFIA II - 42513	8,5	81	Aprovado
2008	2	GESTAO - 42515	9,2	88	Aprovado
2008	2	LINGUA PORTUGUESA IV - 42526	7	89	Aprovado
2008	2	LITERATURA IV - 42531	7,5	89	Aprovado
2008	2	ATIVIDADES EXTRACLASSE IV - 42552	6,7	86	Aprovado
2008	2	FILOSOFIA - 42506	6,8	95	Aprovado
2008	2	MATEMATICA IV - 42535	6,8	88	Aprovado
2008	2	BIOLOGIA III - 42503	5	61	Aprovado
2008	2	FISICA IV - 42510	5	94	Aprovado
2008	2	QUIMICA IV - 42542	5,2	83	Aprovado
I Semestre 2009					
Módulo V					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq	Condição
2009	1	ATIVIDADES EXTRACLASSE V - 42553	7	100	Aprovado
2009	1	SAUDE E SEGURANCA NO TRABALHO - 42543	8	86	Aprovado
2009	1	EDUCACAO ARTISTICA - 42505	4,5	60	Reprovado
2009	1	GEOGRAFIA III - 42514	9,5	100	Aprovado
2009	1	MATEMATICA V - 42536	7	70	Aprovado
2009	1	INTRODUCAO A REFRIGERACAO - 42545	1,2	80	Reprovado
2009	1	BIOLOGIA IV - 42504	5,5	41	Aprovado
2009	1	FISICA V - 42511	7	94	Aprovado
2009	1	LINGUA PORTUGUESA V - 42527	7	71	Aprovado
II Semestre 2009					
Módulo V 2007					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq	Condição
2009	2	EDUCACAO ARTISTICA - 42505	0,0	0	Reprovado
2009	2	INTRODUCAO A REFRIGERACAO - 42545	0,0	0	Reprovado

Resultado acadêmico Bruno.

Fonte: dados do sistema informatizado da escola, construído pelo pesquisador.

ANEXO D – Informações acadêmicas do estudante Carlos

Módulos matriculados por semestre letivo							
Codinome	I 2007	II 2007	I 2008	II 2008	I 2009	II 2009	I 2010
Carlos	I	II	III	IV	V	trancou	VI

Mapa de matrícula do estudante Carlos.

Fonte: construído pelo pesquisador.

I semestre 2007					
Módulo I					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq	Condição
2007	1	FISICA I - 42507	7	100	Aprovado
2007	1	HISTORIA I - 42516	9,3	95	Aprovado
2007	1	LINGUA ESTRANGEIRA I - ESPANHOL - 42519	7	95	Aprovado
2007	1	LINGUA PORTUGUESA I - 42523	7	90	Aprovado
2007	1	LITERATURA I - 42528	7	90	Aprovado
2007	1	MATEMATICA I - 42532	7,8	89	Aprovado
2007	1	MICROINFORMATICA I - 42537	7,5	75	Aprovado
2007	1	QUIMICA I - 42539	7,5	86	Aprovado
2007	1	ATIVIDADES EXTRACLASSE I - 42549	7,5	90	Aprovado
II semestre 2007					
Módulo II					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq	Condição
2007	2	BIOLOGIA I - 42501	8	90	Aprovado
2007	2	FISICA II - 42508	5	100	Aprovado
2007	2	HISTORIA II - 42517	8,8	100	Aprovado
2007	2	LINGUA ESTRANGEIRA II - ESPANHOL - 42520	7	100	Aprovado
2007	2	LINGUA PORTUGUESA II - 42524	6,5	89	Aprovado
2007	2	LITERATURA II - 42529	8	94	Aprovado
2007	2	MATEMATICA II - 42533	8,8	93	Aprovado
2007	2	MICROINFORMATICA II - 42538	7	94	Aprovado
2007	2	QUIMICA II - 42540	7	90	Aprovado
2007	2	ATIVIDADES EXTRACLASSE II - 42550	7,3	90	Aprovado
I Semestre 2008					
Módulo III					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq	Condição
2008	1	BIOLOGIA II - 42502	8	100	Aprovado
2008	1	FISICA III - 42509	5	90	Aprovado
2008	1	GEOGRAFIA I - 42512	8,2	100	Aprovado
2008	1	HISTORIA III - 42518	8,5	100	Aprovado
2008	1	LINGUA PORTUGUESA III - 42525	7	93	Aprovado
2008	1	LITERATURA III - 42530	7	100	Aprovado
2008	1	MATEMATICA III - 42534	7	93	Aprovado
2008	1	QUIMICA III - 42541	8,4	94	Aprovado

2008	1	SOCIOLOGIA - 42544	6,8	100	Aprovado
2008	1	ATIVIDADES EXTRACLASSE III - 42551	7,3	95	Aprovado
II Semestre 2008					
Módulo IV					
Ano	Sem.	Disciplina	Nota	Freq	Condição
2008	2	GESTAO - 42515	8,5	100	Aprovado
2008	2	GEOGRAFIA II - 42513	8,9	100	Aprovado
2008	2	LITERATURA IV - 42531	9	94	Aprovado
2008	2	LINGUA PORTUGUESA IV - 42526	8	94	Aprovado
2008	2	FILOSOFIA - 42506	7	100	Aprovado
2008	2	QUIMICA IV - 42542	7,2	100	Aprovado
2008	2	ATIVIDADES EXTRACLASSE IV - 42552	7,2	95	Aprovado
2008	2	BIOLOGIA III - 42503	7,7	77	Aprovado
2008	2	MATEMATICA IV - 42535	5,5	94	Aprovado
2008	2	FISICA IV - 42510	3,2	94	Reprovado
I Semestre 2009					
Módulo V					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq	Condição
2009	1	INTRODUCAO A REFRIGERACAO - 42545	6.6	100	Aprovado
2009	1	FISICA V - 42511	6.0	94	Aprovado
2009	1	SAUDE E SEGURANCA NO TRABALHO - 42543	8.0	75	Aprovado
2009	1	MATEMATICA V - 42536	6.0	80	Aprovado
2009	1	LINGUA PORTUGUESA V - 42527	6.0	93	Aprovado
2009	1	EDUCACAO ARTISTICA - 42505	8.8	100	Aprovado
2009	1	BIOLOGIA IV - 42504	6.5	94	Aprovado
2009	1	GEOGRAFIA III - 42514	6.0	100	Aprovado
2009	1	ATIVIDADES EXTRACLASSE V - 42553	9.0	100	Aprovado
2009	1	FISICA IV - 42510	7,5	100	Aprovado
I Semestre 2010					
Módulo VI					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq	Cond
2010	1	MODULO REFRIGERACAO COMERCIAL - 42547	Reprovado	0	Reprovado

Resultado acadêmico do estudante Carlos.

Fonte: dados do sistema informatizado da escola, Construído pelo pesquisador.

ANEXOS E – Informações acadêmicas do estudante Davi

Codinome.	Semestre letivo							
	I 2007	II 2007	I 2008	II 2008	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010
Davi	I	II	III	IV	V	trancou	V	VI

Mapa de matrícula do estudante Davi.
Fonte: construído pelo pesquisador

I semestre 2007					
Módulo I					
Aluno	S	Disciplina	Nota	Freq	Condição
2007	1	FISICA I - 42507	7	95	Aprovado
2007	1	HISTORIA I - 42516	9,1	85	Aprovado
2007	1	LINGUA ESTRANGEIRA I - ESPANHOL - 42519	7	90	Aprovado
2007	1	LINGUA PORTUGUESA I - 42523	7	95	Aprovado
2007	1	LITERATURA I - 42528	7	90	Aprovado
2007	1	MATEMATICA I - 42532	7,8	84	Aprovado
2007	1	MICROINFORMATICA I - 42537	7,8	80	Aprovado
2007	1	QUIMICA I - 42539	7,5	86	Aprovado
2007	1	ATIVIDADES EXTRACLASSE I - 42549	7,6	87	Aprovado
II semestre 2007					
Módulo II					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq	Condição
2007	2	BIOLOGIA I - 42501	7	81	Aprovado
2007	2	FISICA II - 42508	5,3	100	Aprovado
2007	2	HISTORIA II - 42517	8,4	100	Aprovado
2007	2	LINGUA ESTRANGEIRA II - ESPANHOL - 42520	7	88	Aprovado
2007	2	LINGUA PORTUGUESA II - 42524	6,5	94	Aprovado
2007	2	LITERATURA II - 42529	7	77	Aprovado
2007	2	MATEMATICA II - 42533	5,2	87	Aprovado
2007	2	MICROINFORMATICA II - 42538	7	89	Aprovado
2007	2	QUIMICA II - 42540	5	81	Aprovado
2007	2	ATIVIDADES EXTRACLASSE II - 42550	6,4	90	Aprovado
I Semestre 2008					
Módulo III					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq	Condição
2008	1	BIOLOGIA II - 42502	8,1	100	Aprovado
2008	1	FISICA III - 42509	5	85	Aprovado
2008	1	GEOGRAFIA I - 42512	7,5	94	Aprovado
2008	1	HISTORIA III - 42518	7,5	90	Aprovado
2008	1	LINGUA PORTUGUESA III - 42525	7	100	Aprovado
2008	1	LITERATURA III - 42530	7	93	Aprovado
2008	1	MATEMATICA III - 42534	7	93	Aprovado
2008	1	QUIMICA III - 42541	7,2	94	Aprovado

2008	1	SOCIOLOGIA - 42544	6,5	100	Aprovado
2008	1	ATIVIDADES EXTRACLASSE III - 42551	7,7	92	Aprovado
II Semestre 2008					
Módulo IV					
Ano	Sem.	Disciplina	Nota	Freq	Condição
2008	2	GEOGRAFIA II - 42513	8,9	100	Aprovado
2008	2	LINGUA PORTUGUESA IV - 42526	8	94	Aprovado
2008	2	LITERATURA IV - 42531	8	94	Aprovado
2008	2	BIOLOGIA III - 42503	7,5	94	Aprovado
2008	2	QUIMICA IV - 42542	6,5	100	Aprovado
2008	2	ATIVIDADES EXTRACLASSE IV - 42552	6,5	94	Aprovado
2008	2	FILOSOFIA - 42506	6,9	100	Aprovado
2008	2	GESTAO - 42515	5	77	Aprovado
2008	2	MATEMATICA IV - 42535	5,3	88	Aprovado
2008	2	FISICA IV - 42510	3,2	94	Reprovado
I Semestre 2009					
Módulo V					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq	Condição
2009	1	FISICA V - 42511	6.0	92	Aprovado
2009	1	BIOLOGIA IV - 42504	6.5	100	Aprovado
2009	1	EDUCACAO ARTISTICA - 42505	7.6	100	Aprovado
2009	1	ATIVIDADES EXTRACLASSE V - 42553	9.0	100	Aprovado
2009	1	GEOGRAFIA III - 42514	6.5	100	Aprovado
2009	1	INTRODUCAO A REFRIGERACAO - 42545	1.8	90	Reprovado
2009	1	SAUDE E SEGURANCA NO TRABALHO - 42543	7.5	88	Aprovado
2009	1	MATEMATICA V - 42536	6.0	83	Aprovado
2009	1	LINGUA PORTUGUESA V - 42527	6.0	93	Aprovado
2009	1	FISICA IV - 42510	7	100	Aprovado
I Semestre 2010					
Módulo V					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq	Cond
2010	1	INTRODUCAO A REFRIGERACAO - 42545	5.1	91	Aprovado
II Semestre 2010					
Módulo VII 2007					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq	Condição
2010	2	MODULO REFRIGERACAO COMERCIAL - 42547	Reprovado	12	Reprovado

Resultado acadêmico do estudante Davi.

Fonte: dados do sistema informatizado da escola, construído pelo pesquisador.

ANEXOS F – Informações acadêmicas do estudante Eduardo

Semestre letivo						
Codinome	I 2008	II 2008	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010
Eduardo	I	II	II	II	II	III

Mapa de matrícula do estudante Eduardo.

Fonte: construído pelo pesquisador.

I Semestre 2008						
Módulo I						
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq.	Condição	
2008	1					
2008	1	FISICA I - 42507	5,6	65	Aprovado	
2008	1	HISTORIA I - 42516	6	70	Aprovado	
2008	1	LINGUA ESTRANGEIRA I - ESPANHOL - 42519	6	72	Aprovado	
2008	1	LINGUA PORTUGUESA I - 42523	9	100	Aprovado	
2008	1	LITERATURA I - 42528	8,5	100	Aprovado	
2008	1	MATEMATICA I - 42532	7	80	Aprovado	
2008	1	MICROINFORMATICA I - 42537	7,5	78	Aprovado	
2008	1	QUIMICA I - 42539	7,5	87	Aprovado	
2008	1	ATIVIDADES EXTRACLASSE I - 42549	7,1	82	Aprovado	
II Semestre 2008						
Módulo II						
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq.	Condição	
2008	2	HISTORIA II - 42517	0	0	Reprovado	
2008	2	LINGUA ESTRANGEIRA II - ESPANHOL - 42520	0	36	Reprovado	
2008	2	QUIMICA II - 42540	0	0	Reprovado	
2008	2	ATIVIDADES EXTRACLASSE II - 42550	0	0	Reprovado	
2008	2	MICROINFORMATICA II - 42538	7	61	Aprovado	
2008	2	MATEMATICA II - 42533	2	44	Reprovado	
2008	2	BIOLOGIA I - 42501	2,5	22	Reprovado	
2008	2	LINGUA PORTUGUESA II - 42524	2,5	50	Reprovado	
2008	2	LITERATURA II - 42529	4	50	Reprovado	
2008	2	FISICA II - 42508	0	26	Reprovado	
I Semestre 2009						
Módulo II						
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq.	Condição	
2009	1	FISICA II - 42508	0,0	0	Reprovado	
2009	1	ATIVIDADES EXTRACLASSE II - 42550	0,0	0	Reprovado	
2009	1	QUIMICA II - 42540	0,0	0	Reprovado	
2009	1	BIOLOGIA I - 42501	0,0	0	Reprovado	
2009	1	MATEMATICA II - 42533	0,0	0	Reprovado	
2009	1	LITERATURA II - 42529	0,0	0	Reprovado	
2009	1	LINGUA PORTUGUESA II - 42524	0,0	0	Reprovado	
2009	1	LINGUA ESTRANGEIRA II - ESPANHOL - 42520	0,0	0	Reprovado	

2009	1	HISTORIA II - 42517	0.0	6	Reprovado
II Semestre 2009					
Módulo II					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq.	Condição
2009	1	ATIVIDADES EXTRACLASSE II - 42550	7	100	Reprovado
2009	1	MICROINFORMATICA II - 42538	7	70	Reprovado
2009	1	LITERATURA II - 42529	4	33	Reprovado
2009	1	LINGUA PORTUGUESA II - 42524	4	33	Reprovado
2009	1	BIOLOGIA I - 42501	1,8	15	Reprovado
2009	1	FISICA II - 42508	6	76	Reprovado
2009	1	HISTORIA II - 42517	0	0	Reprovado
2009	1	QUIMICA II - 42540	0	0	Reprovado
2009	1	MATEMATICA II - 42533	0	0	Reprovado
2009	1	LINGUA ESTRANGEIRA II - INGLES - 42522	0	0	Reprovado
I semestre 2010					
Módulo II					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq.	Condição
2010	1	BIOLOGIA I - 42501	8.6	100	Aprovado
2010	1	MICROINFORMATICA II - 42538	5.0	81	Aprovado
2010	1	ATIVIDADES EXTRACLASSE II - 42550	7.0	100	Aprovado
2010	1	MATEMATICA II - 42533	5.0	79	Aprovado
2010	1	LITERATURA II - 42529	8.0	100	Aprovado
2010	1	LINGUA PORTUGUESA II - 42524	9.0	100	Aprovado
2010	1	HISTORIA II - 42517	7.0	85	Aprovado
2010	1	FISICA II - 42508	6.0	76	Aprovado
2010	1	QUIMICA II - 42540	7.0	90	Aprovado
2010	1	LINGUA ESTRANGEIRA II - ESPANHOL - 42520	8.0	100	Aprovado
II Semestre 2010					
Módulo III					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq.	Condição
2010	2	QUIMICA III - 42541	7.8	74	Aprovado
2010	2	FISICA III - 42509	5.0	93	Aprovado
2010	2	BIOLOGIA II - 42502	7.0	76	Aprovado
2010	2	ATIVIDADES EXTRACLASSE III - 42551	8.0	100	Aprovado
2010	2	MATEMATICA III - 42534	6.0	90	Aprovado
2010	2	HISTORIA III - 42518	7.0	80	Aprovado
2010	2	SOCIOLOGIA - 42544	7.6	80	Aprovado
2010	2	GEOGRAFIA I - 42512	8.5	100	Aprovado
2010	2	LITERATURA III - 42530	6.0	83	Aprovado
2010	2	LINGUA PORTUGUESA III - 42525	6.0	83	Aprovado

Resultado acadêmico do estudante Eduardo.

Fonte: dados do sistema informatizado da escola, construído pelo pesquisador.

ANEXOS G – Informações acadêmicas dos estudante Felipe e Helena

Módulos matriculados por semestre letivo					
Codinome	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010	I 2011
Felipe	I	II	II	III	III

Mapa de matrícula do estudante Felipe.

Fonte: construído pelo pesquisador

Módulos matriculados por semestre letivo			
Codinome	I 2011	II 2011	I 2012
Helena	I	II	III

Mapa de matrícula da estudante Helena.

Fonte: construído pelo pesquisador

I Semestre 2009					
Módulo I					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq.	Condição
2009	1	ATIVIDADES EXTRACLASSE I - 42549	7	100	Aprovado
2009	1	MICROINFORMATICA I - 42537	8,5	90	Aprovado
2009	1	LITERATURA I - 42528	8,5	100	Aprovado
2009	1	MATEMATICA I - 42532	6,1	100	Aprovado
2009	1	LINGUA PORTUGUESA I - 42523	5,9	100	Aprovado
2009	1	HISTORIA I - 42516	9,8	100	Aprovado
2009	1	QUIMICA I - 42539	6	100	Aprovado
2009	1	FISICA I - 42507	7	94	Aprovado
2009	1	LINGUA ESTRANGEIRA I - ESPANHOL - 42519	8	74	Aprovado
II Semestre 2009					
Módulo II					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq.	Condição
2009	2	ATIVIDADES EXTRACLASSE II - 42550	8	100	Aprovado
2009	2	QUIMICA II - 42540	7	94	Aprovado
2009	2	MICROINFORMATICA II - 42538	7	85	Aprovado
2009	2	MATEMATICA II - 42533	5,6	89	Aprovado
2009	2	LITERATURA II - 42529	8	93	Aprovado
2009	2	LINGUA PORTUGUESA II - 42524	6,4	100	Aprovado
2009	2	LINGUA ESTRANGEIRA II - ESPANHOL - 42520	9	81	Aprovado
2009	2	HISTORIA II - 42517	10	100	Aprovado
2009	2	BIOLOGIA I - 42501	8,2	89	Aprovado
2009	2	FISICA II - 42508	3,8	95	Reprovado
I Semestre 2010					
Módulo II					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq.	Condição
2010	1	FISICA II - 42508	5,5	71	Aprovado

II Semestre 2010					
Módulo III					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq.	Condição
2010	2	MATEMATICA III - 42534	4.5	80	Reprovado
2010	2	GEOGRAFIA I - 42512	8.1	100	Aprovado
2010	2	HISTORIA III - 42518	6.5	80	Aprovado
2010	2	SOCIOLOGIA - 42544	5.1	75	Aprovado
2010	2	FISICA III - 42509	4.2	87	Reprovado
2010	2	BIOLOGIA II - 42502	7.0	74	Aprovado
2010	2	ATIVIDADES EXTRACLASSE III - 42551	8.0	100	Aprovado
2010	2	LITERATURA III - 42530	7.0	83	Aprovado
2010	2	LINGUA PORTUGUESA III - 42525	6.0	83	Aprovado
2010	2	QUIMICA III - 42541	5.6	58	Aprovado
I semestre 2011					
Módulo III					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq.	Condição
2011	1	110249 - MATEMÁTICA III	0.0	0	Reprovado
2011	1	110259 - FÍSICA III	0.0	0	Reprovado

Resultado acadêmico do estudante Felipe.

Fonte: dados do sistema informatizado da escola, construído pelo pesquisador

ANEXOS H – MATERIAL EMPÍRICO DO ESTUDANTE GUILHERME

Módulos matriculados por semestre letivo					
Aluno	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010	I 2011
Guilherme	I	II	III	IV	IV

Mapa de matrícula do estudante Guilherme.

Fonte: construído pelo pesquisador.

I Semestre 2009					
Módulo I					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq.	Condição
2009	1	ATIVIDADES EXTRACLASSE I - 42549	7	100	Aprovado
2009	1	MICROINFORMATICA I - 42537	9,5	90	Aprovado
2009	1	LITERATURA I - 42528	8,5	100	Aprovado
2009	1	MATEMATICA I - 42532	8	86	Aprovado
2009	1	LINGUA PORTUGUESA I - 42523	5,8	100	Aprovado
2009	1	HISTORIA I - 42516	8,3	93	Aprovado
2009	1	QUIMICA I - 42539	7	75	Aprovado
2009	1	FISICA I - 42507	5	76	Aprovado
2009	1	LINGUA ESTRANGEIRA I - ESPANHOL - 42519	8	58	Aprovado
II Semestre 2009					
Módulo II					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq.	Condição
2009	2	ATIVIDADES EXTRACLASSE II - 42550	8,5	100	Aprovado
2009	2	QUIMICA II - 42540	7	87	Aprovado
2009	2	MICROINFORMATICA II - 42538	6	85	Aprovado
2009	2	MATEMATICA II - 42533	5	78	Aprovado
2009	2	LITERATURA II - 42529	8,5	100	Aprovado
2009	2	LINGUA PORTUGUESA II - 42524	5,5	76	Aprovado
2009	2	LINGUA ESTRANGEIRA II - ESPANHOL - 42520	8	56	Aprovado
2009	2	HISTORIA II - 42517	10	75	Aprovado
2009	2	FISICA II - 42508	7,2	81	Aprovado
2009	2	BIOLOGIA I - 42501	8	89	Aprovado
I Semestre 2010					
Módulo III					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq.	Condição
2010	1	HISTORIA III - 42518	8.0	86	Aprovado
2010	1	LITERATURA III - 42530	7.0	100	Aprovado
2010	1	MATEMATICA III - 42534	8.4	90	Aprovado
2010	1	GEOGRAFIA I - 42512	9.0	100	Aprovado
2010	1	BIOLOGIA II - 42502	8.3	95	Aprovado
2010	1	SOCIOLOGIA - 42544	7.0	86	Aprovado
2010	1	QUIMICA III - 42541	8.0	100	Aprovado
2010	1	ATIVIDADES EXTRACLASSE III - 42551	7.0	100	Aprovado

2010	1	LINGUA PORTUGUESA III - 42525	7.0	100	Aprovado
2010	1	FISICA III - 42509	7.0	83	Aprovado
II Semestre 2010					
Módulo IV					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq.	Condição
2010	2	BIOLOGIA III - 42503	0.0	26	Reprovado
2010	2	ATIVIDADES EXTRACLASSE IV - 42552	0.0	0	Reprovado
2010	2	GESTAO - 42515	0.0	0	Reprovado
2010	2	GEOGRAFIA II - 42513	0.0	0	Reprovado
2010	2	FISICA IV - 42510	2.0	48	Reprovado
2010	2	QUIMICA IV - 42542	2.8	44	Reprovado
2010	2	LITERATURA IV - 42531	2.0	33	Reprovado
2010	2	LINGUA PORTUGUESA IV - 42526	3.0	50	Reprovado
2010	2	FILOSOFIA - 42506	2.0	30	Reprovado
2010	2	MATEMATICA IV - 42535	3.2	84	Reprovado
I semestre 2011					
Módulo IV					
Ano	S	Disciplina	Nota	Freq.	Condição
2011	1	110220 - LINGUA PORTUGUESA IV	0.0	0	Reprovado
2011	1	110225 - LITERATURA IV	0.0	0	Reprovado
2011	1	110231 - GEOGRAFIA II	0.0	0	Reprovado
2011	1	110238 - FILOSOFIA I	2.0	21	Reprovado
2011	1	110242 - BIOLOGIA III	0.0	21	Reprovado
2011	1	110244 - GESTÃO	0.0	0	Reprovado
2011	1	110250 - MATEMÁTICA IV	1.3	23	Reprovado
2011	1	110256 - QUÍMICA IV	1.6	21	Reprovado
2011	1	110260 - FÍSICA IV	0.4	38	Reprovado

Resultado acadêmico do estudante Guilherme.

Fonte: dados do sistema informatizado da escol, construído pelo pesquisador.

ANEXOS I – MAPAS DE MATRÍCULAS DAS TURMAS DO PROEJA I-2007

Estudante	I 2007	II 2007	I 2008	II 2008	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010	I 2011	II 2011
13	I	II	II	II	II	II				
15	I	II	II	II	II	II				
24	I	II	II	II	II	III	III	III		
20	I	II	II	II	II	III				III
16	I	II	II	II	II			III		
18	I	II	II	II	II					
10	I	II	II	II						
23	I	II	II	III	III	IV	V		VI	Não Evadido.
9	I	II	II							
19	I	II	II							
14	I	II	III	IV	V	V	VI	VI		
22	I	II	III	IV	V	V	VI		VI	
7	I	II	III	IV	V	V				
21	I	II	III	IV	V	VI	VI	VII	VII	
27	I	II	III	IV	V	VI	VI	VII		Não Evadido.
25	I	II	III	IV	V		V	VI		
8	I	II	III	IV	V		VI			
1	I	II	III							
5	I	II								
2	I									
3	I									
4	I									
6	I									
11	I									
12	I									
17	I									
26	I									

Mapa de matrículas da turma, I semestre de 2007 por módulo do curso proeja, reagrupado por sequência de módulos.

Fonte: Construído pelo pesquisador.

ANEXOS J – MAPAS DE MATRÍCULAS DAS TURMAS DO PROEJA II-2007

Estudante	II 2007	I 2008	II 2008	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010	I 2011	II 2011
8	I	I	I	I	I				
4	I	I	I	I				I	I
5	I	I	I	II		II	II	II	
19	I	I	II	II	III	IV	V	V	V
11	I	I	II	II	III	IV	V	VI	
13	I	I	II	III	IV	IV	V	V	V
14	I	I	II	III	IV	IV	V	VI	VI
10	I	II	II	II	II	II	III	IV	
21	I	II	II	II	III	IV	V	V	
12	I	II	II	III	III	IV	V	VI	VI
2	I	II	III	III	IV	IV			
20	I	II	III	III		III		III	III
16	I	II	III	IV	V	VI	VI		VII
1	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Estágio
15	I	II	III	IV		IV			
9	I	II							
18	I	II							
3	I								
6	I								
7	I								
17	I								

Mapa de matrículas da turma, II semestre de 2007 por módulo do curso proeja, reagrupado por sequência de módulos.

Fonte: Construído pelo pesquisador.

ANEXOS K – MAPAS DE MATRÍCULAS DAS TURMAS DO PROEJA I-2008

Estudantes	I 2008	II 2008	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010	I 2011	II 2011
6	I	I						
2	I	II	II	II	II	III		
1	I	II	II	II	II			
5	I	II	II	III	III	III	III	
7	I	II	II	III	III			
10	I	II	II	III	IV	V	V	V
4	I	II	II					
8	I	II	II					
11	I	II	II					
12	I	II	II					
14	I	II	II					
3	I	II	III	IV	IV	V	V	VI
13	I	II	III	IV	V		VI	VI
15	I	II						
9	I							

Mapa de matrículas da turma, I semestre de 2008 por módulo do curso proeja, reagrupado por sequência de módulos.

Fonte: Construído pelo pesquisador.

ANEXOS L – MAPAS DE MATRÍCULAS DAS TURMAS DO PROEJA II-2008

Estudante	II 2008	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010	I 2011	II 2011
9	I	I	I	I	I	I	
13	I	I	II	II	II	II	II
26	I	I	II	II	II	II	
27	I	I	II	II		II	
19	I	I	II	II			
24	I	I		I	II	III	
10	I	I					
16	I	I					
2	I	II	III	III	IV	IV	
11	I	II	III	III			
14	I	II	III	III			
12	I	II	III	IV	V	V	VI
5	I	II	III	IV	V	VI	VI
8	I	II	III	IV	V	VI	VI
29	I	II	III	IV	V	VI	VI
3	I	II	III	IV	V	VI	
15	I	II	III	IV	V	VI	
28	I	II	III	IV	V		
18	I	II	III	IV			
17	I	II	III				
6	I						I
1	I						
4	I						
7	I						
20	I						
21	I						
22	I						
23	I						
25	I						

Mapa de matrículas da turma, II semestre de 2008 por módulo do curso proeja, reagrupado por sequência de módulos.

Fonte: Construído pelo pesquisador.

ANEXOS M – MAPAS DE MATRÍCULAS DAS TURMAS DO PROEJA I-2009

Estudante	I 2009	II 2009	I 2010	II 2010	I 2011	II 2011
4	I	I				I
26	I	II	II	II	II	II
17	I	II	II	II	II	
27	I	II	II	II	II	
32	I	II	II	II		II
9	I	II	II	II		
14	I	II	II	II		
33	I	II	II	II		
18	I	II	II	III	III	
34	I	II	II	III	IV	IV
12	I	II	II	III		
24	I	II	II	III		
2	I	II	II			
22	I	II	II			
35	I	II	III	IV	IV	IV
19	I	II	III	IV	IV	
15	I	II	III	IV	V	V
30	I	II	III	IV	V	V
8	I	II	III		IV	IV
25	I	II	III		IV	V
21	I	II	III			
29	I	II				
36	I	II				
37	I	II				
20	I		II			
6	I				I	
1	I					
3	I					
5	I					
7	I					
10	I					
11	I					
13	I					
16	I					
23	I					
28	I					
31	I					

Mapa de matrículas da turma, I semestre de 2009 por módulo do curso proeja, reagrupado por sequência de módulos.

Fonte: Construído pelo pesquisador.

ANEXOS N – MAPAS DE MATRÍCULAS DAS TURMAS DO PROEJA I-2010

Estudantes	I 2010	II 2010	I 2011	II 2011
19	I	I	I	I
32	I	I	I	
38	I	I	I	
26	I	I	II	
12	I	I		
23	I	II	II	II
6	I	II	II	III
31	I	II	II	III
13	I	II	II	?
28	I	II	II	
8	I	II	III	IV
9	I	II	III	IV
14	I	II	III	IV
16	I	II	III	IV
17	I	II	III	IV
21	I	II	III	IV
27	I	II	III	IV
7	I	II	III	
11	I		I	
22	I		I	
3	I		II	
1	I			
2	I			
4	I			
5	I			
10	I			
15	I			
18	I			
20	I			
24	I			
25	I			
29	I			
30	I			
33	I			
34	I			
35	I			
36	I			
37	I			
39	I			
40	I			

Mapa de matrículas da turma, I semestre de 2010 por módulo do curso proeja, reagrupado por sequência de módulos.

Fonte: Construído pelo pesquisador.

ANEXOS O – MAPAS DE MATRÍCULAS DAS TURMAS DO PROEJA II-2010

Estudantes	II 2010	I 2011	II 2011
26	I	I	I
27	I	I	I
6	I	I	
14	I	I	
23	I	I	
24	I	I	
28	I	I	
29	I	I	
7	I	II	II
25	I	II	II
1	I	II	III
3	I	II	III
4	I	II	III
5	I	II	III
12	I	II	III
13	I	II	III
15	I	II	III
19	I	II	III
21	I	II	III
16	I	II	
17	I	II	
20	I	II	
22	I		II
2	I		
8	I		
9	I		
10	I		
11	I		
18	I		

Mapa de matrículas da turma, II semestre de 2010 por módulo do curso proeja, reagrupado por sequência de módulos.

Fonte: Construído pelo pesquisador.