

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



**Dissertação de Mestrado**

**Os processos de permanência dos estudantes  
do PROEJA do IFSul - Campus Pelotas**

**Beatriz Helena Siqueira Katrein**

Pelotas, 2012

**BEATRIZ HELENA SIQUEIRA KATREIN**

**OS PROCESSOS DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES  
DO PROEJA DO IFSUL – CAMPUS PELOTAS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino

Pelotas, 2012

**Banca examinadora:**

.....  
Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino (Orientador)

.....  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Simone Valdete dos Santos

.....  
Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

## AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer a todos aqueles que estiveram ao meu lado neste processo de intenso estudo e descobertas, no qual nos constituímos pesquisadores. Agradeço em especial:

Ao meu orientador, professor Mauro Del Pino, pela confiança, pelo carinho, pelo conhecimento compartilhado e por todas as contribuições nas diferentes fases de criação desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelas discussões e partilha de saberes.

Aos colegas de grupo de pesquisa Aliana, Carla, Dirnei, Jorge, Janaina, Rafael, Roberta e Thais, pelo apoio, pelos questionamentos e pelas sugestões.

Ao professor Álvaro Hypólito e à professora Simone Valdete dos Santos pelas importantes contribuições na qualificação do projeto de dissertação de mestrado.

Aos sujeitos desta pesquisa, obrigada por terem socializado comigo suas histórias escolares.

Aos colegas do IFSul, especialmente, da Supervisão Pedagógica, do Design, do PROEJA e do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional com Habilitação para a Docência, pela apoio e por compreenderem as minhas ausências na instituição neste momento da pesquisa.

À minha amiga Nailê, companheira de luta e de tantas conquistas, muito obrigada por tudo. Neste momento, pelas palavras ao telefone “estou aqui, diante de um cartaz, emocionada”.

Aos meus familiares, por toda a torcida para finalização da dissertação.

Ao meu marido Arthur, pelo incentivo, pela confiança, por me fazer acreditar que era possível. Obrigada por todo amor, carinho e compreensão. É maravilhoso poder compartilhar contigo mais essa conquista!

Às minhas filhas Camila e Luiza, pelo incentivo, pela compreensão e paciência durante a minha ausência nos momentos em que me dedicava aos estudos.

## RESUMO

KATREIN, Beatriz Helena Siqueira Katrein. **Os processos de permanência dos estudantes do PROEJA do IFSul – Campus Pelotas**. 2012. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Este estudo teve como objetivo principal conhecer os fatores que constituem as histórias de permanência dos estudantes do PROEJA - IFSul - Campus Pelotas. A pesquisa de abordagem qualitativa teve como foco investigativo um grupo de oito estudantes da segunda turma do PROEJA que ingressaram, permaneceram e formaram-se técnicos em Manutenção e Suporte em Informática em agosto de 2011. A dissertação, além de apresentar diferentes abordagens teóricas que discutem os processos de exclusão produzidos no interior das escolas, aborda o debate em torno do desafio de aproximar a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica na constituição do PROEJA. Apresenta um breve estudo dos campos em diálogo nesse contexto educacional e um detalhamento do PROEJA como política educacional de ampliação do acesso de jovens e adultos à educação básica, que possibilita a escolarização e profissionalização de nível médio, por meio de uma formação integral de trabalhadores. Nesta pesquisa foi utilizado como instrumento de coleta de dados, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos. A metodologia adotada para análise dos dados foi a análise de conteúdo, orientada por duas abordagens teóricas complementares, uma referente ao estudo de Charlot (1996), que identifica diferentes articulações dos processos de mobilização, atribuídos pelos estudantes de periferia ao sentido de irem para escola e lá permanecerem estudando, e a outra, referente aos estudos que deram origem às características sociológicas da prática pedagógica mista, proposta pelas autoras Moraes e Neves (2009), fundamentadas na teoria do discurso pedagógico de Bernstein (1996). Nesse procedimento, foi analisada a permanência a partir da mobilização dos estudantes em relação à escola (o sentido atribuído ao fato de voltarem à escola); da mobilização dos estudantes na escola (o investimento no estudo); e de referências às características sociológicas da prática pedagógica utilizada nas aulas do PROEJA. A pesquisa mostrou que os estudantes permaneceram no PROEJA mobilizados pelo sentido que atribuíram ao retorno à escola (escolarização; profissionalização; e melhora de vida) vivenciando, no seu interior, processos de mobilização que foram identificados por três temas, entre os quais, o mais destacado foi o convívio e o apoio de colegas e professores. Apresentou ainda, o respeito aos diferentes tempos de aquisição de aprendizagens; a comunicação aberta entre estudantes e professores; e o compartilhamento de espaços e materiais, como as principais características do modelo pedagógico do PROEJA que facilitaram a permanência dos estudantes no curso.

Palavras-chave: Permanência. Mobilização. Prática pedagógica. PROEJA. EJA. EPT.

## ABSTRACT

KATREIN, Beatriz Helena Siqueira Katrein. **Os processos de permanência dos estudantes do PROEJA do IFSul – Campus Pelotas**. 2012. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This study had as main objective getting to know the factors that constitute the stories of permanence of students belonging to the PROEJA-IFSul-Pelotas Campus. The research, which is qualitative in terms of approach, has as investigative focus a group of eight students from the second class of PROEJA, who entered, remained in the course and graduated as Technicians in Informatics Maintenance and Support, in August 2011. The thesis, besides presenting different theoretical approaches that discuss the exclusion produced inside schools, also addresses the debate around the challenge of bringing together the Youth and Adult Education and the Vocational and Technological Education in the constitution of PROEJA. It presents a brief survey of the fields in dialogue in such educational context and a description of PROEJA as educational policy of widening the access of youth and adults to basic education that makes mid-level schooling and professionalization possible through an integral education of workers. In this research, it has been used as data collecting instruments semi-structured interviews and document analysis. The methodology adopted for data analysis has been content analysis, oriented by two complementary theoretical approaches: one referring to Charlot's study (1996), which identifies different articulations of mobilization processes attributed by suburban students to the meaning of going to school and keeping studying there, and the other, referring to studies that generate sociological characteristics from mixed pedagogical practice, proposed by Moraes and Neves (2009), grounded on Bernstein's Pedagogic Discourse Theory (1996). Following such procedure, it has been analyzed the permanence from the students' mobilization toward the school (the meaning attributed to the fact of their going back to school); from the students' mobilization at school (the investment in the study), and the references to sociological characteristics of the pedagogical practice used in PROEJA classes. The research has shown that the students remained at PROEJA mobilized by the meaning they attributed to the return to school (schooling; professionalization; life improvement), experiencing, in its interior, mobilization processes that have been identified by three themes, from which the most highlighted was the acquaintanceship and the support from colleagues and teachers. The study has also pointed the respect to the different timings of learning acquisition, the open communication between students and teachers, and the sharing of spaces and materials as the main characteristics of PROEJA pedagogical model that have facilitated students' permanence in the course.

**Key words:** permanence; mobilization; pedagogical practice; PROEJA; EJA; EPT.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Quadro esquema da dinâmica interna que colocou os estudantes em movimento até a conclusão do curso.....	109
Figura 2	Quadro análise das características sociológicas do modelo pedagógico do PROEJA a partir da localização do poder na relação pedagógica entre professor e estudantes.....	114
Figura 3	Quadro análise da característica sociológica do modelo pedagógico do PROEJA a partir da localização do controle da comunicação entre professores e estudantes.....	119
Figura 4	Quadro análise das características sociológicas do modelo pedagógico do PROEJA a partir da localização da natureza do controle na relação pedagógica entre professor e estudantes em relação às regras discursivas.....	121
Figura 5	Quadro principais características do modelo pedagógico do PROEJA que facilitaram a permanência dos estudantes no curso.....	127
Figura 6	Quadro síntese das análises das características sociológicas do modelo pedagógico do PROEJA a partir da localização do poder e do controle na relação pedagógica entre professor e estudantes.....	134
Figura 7	Quadro elementos do modelo pedagógico significativos à permanência dos estudantes.....	135

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados relativos ao acesso e permanência dos alunos da primeira turma do Curso de Manutenção e Suporte de Informática – PROEJA (Campus Pelotas/IFSul) – 2007/09.....	60
Tabela 2	Dados relativos ao acesso e permanência dos alunos da segunda turma do Curso de Manutenção e Suporte de Informática – PROEJA (Campus Pelotas/IFSul) – 2008/10.....	60
Tabela 3	Dados pessoais, escolares e profissionais dos oito estudantes entrevistados.....	90

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	10
1.1 Justificativa .....	16
2 METODOLOGIA.....	20
3 A APROXIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA CONSTITUIÇÃO DE UM NOVO CAMPO DE CONHECIMENTO: O PROEJA.....	26
3.1 Um resgate histórico da EJA .....	26
3.2 A educação profissional no século XXI .....	35
3.3 O PROEJA .....	45
4 O IFSUL: O CONTEXTO EM QUE O PROEJA FOI INSTITUCIONALIZADO.....	53
5 ACESSO E PERMANÊNCIA.....	65
5.1 As histórias de permanência na escola .....	74
5.2 As características sociológicas da prática pedagógica e a permanência de estudantes jovens e adultos em um Curso Técnico Integrado.....	78
6 HISTÓRIAS ESCOLARES, MOBILIZAÇÃO E PERMANÊNCIA .....	88
6.1 Os sujeitos da pesquisa e as ações administrativas e de assistência estudantil significativas à permanência dos estudantes no curso. ....	88
6.2 Mobilização dos estudantes na escola: o sentido de investir no estudo .....	100
6.3 A mobilização dos estudantes em relação à escola: o sentido de voltarem à escola.....	104
7 AS HISTÓRIAS DE PERMANÊNCIA E AS CARACTERÍSTICAS SOCIOLOGICAS DO MODELO PEDAGÓGICO UTILIZADO NAS AULAS DO PROEJA.....	110

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	128
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICES.....	143
ANEXOS .....	158

## 1 INTRODUÇÃO

Apresento como tema central desta pesquisa as histórias de permanência vivenciadas por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) num curso integrado de formação profissional de nível médio. Essa investigação tomará por base os processos de permanência construídos pelos estudantes do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) - Campus Pelotas.

O PROEJA é uma política educacional que busca possibilitar a ampliação de oportunidades de inclusão social de jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, por meio de uma formação integral que lhes confere a escolarização de nível médio e a profissionalização (BRASIL, 2006). A Rede Federal de Ensino<sup>1</sup> foi convocada, pelo governo federal, a assumir o PROEJA e desafiada a garantir aos seus estudantes sua reconhecida qualidade de formação.

Os estudantes do PROEJA, são homens e mulheres que viveram histórias de fracasso escolar, geralmente, porque não tiveram acesso à escola na infância, ou porque dela evadiram para buscar a sua subsistência, ou porque dela foram excluídos por meio do seu mecanismo mais eficiente chamado reprovação. Estes estudantes, depois de experimentarem as piores condições de trabalho e de desemprego, tendem a retornar à escola culpados pela sua história de fracasso, acreditando que através dela, por meio da escolarização e qualificação profissional, conquistarão uma melhor qualidade de vida.

No entanto, garantir o acesso de jovens e adultos das classes populares ao sistema público de Educação Profissional, por si só, não fará do PROEJA uma política pública de inclusão social. É necessário, também, garantir a esses estudantes um percurso formativo de qualidade, ou seja, que eles sejam

---

<sup>1</sup> Compõem a Rede Federal de Ensino, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas Federais e as Escolas de Educação Profissional vinculadas a Universidade, que, a partir da Lei nº 11.892/2008, passaram a formar os Institutos Federais de Educação Ciências e Tecnologias.

verdadeiramente acolhidos, permaneçam na instituição e que no processo de ensino e aprendizagem construam histórias escolares que lhes farão pessoas melhores na vida e no trabalho. Pessoas com domínio dos conhecimentos socialmente válidos, conscientes do lugar que ocupam na sociedade e capacitadas para disputar os diferentes espaços profissionais. Para tanto, é fundamental assegurarmos a educação como um direito igualitário e de todos.

Porém, no sistema educacional brasileiro as desigualdades no acesso e permanência na escola atingem sobremaneira os estudantes das classes sociais economicamente desfavorecidas. As crianças, os jovens e os adultos das classes populares vivenciam no interior das escolas os mecanismos seletivos e excludentes que acabam por reproduzir as desigualdades sociais, produzindo a exclusão social. Sendo assim, temos convivido com índices alarmantes de evasão escolar, em especial na Educação de Jovens e Adultos. Todavia, é nesta instituição seletiva que, historicamente, se busca a construção de projetos de inclusão social. O PROEJA inscreve-se nesta busca. No IFSul - Campus Pelotas, professores, gestores e estudantes estão convivendo, desde 2007, com os desafios, com os limites e com as possibilidades dessa política educacional.

Na condição de supervisora pedagógica do PROEJA do IFSul - Campus Pelotas, participo semanalmente das reuniões pedagógicas colocando-me ao lado dos professores nas discussões, reflexões e troca de experiências. Assim, tenho acompanhado todo o processo de implantação desta política, e um dos primeiros problemas enfrentados por este coletivo de trabalho, bem como pela maioria da Rede Federal de Ensino, foi o elevado índice de evasão das primeiras turmas do PROEJA.

Observamos, então, que neste novo campo de conhecimento que está sendo construído no diálogo entre a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica, a evasão constituiu-se foco de investigação na busca da compreensão dos fatores que impediram os estudantes do PROEJA de continuarem estudando nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia.

Contudo, tanto nestas investigações, no âmbito do PROEJA, quanto nas diferentes abordagens teóricas que buscam compreender o fenômeno da evasão, da reprovação e da repetência, existe o entendimento de que é importante olharmos para os casos marginais, ou seja, para os estudantes das classes populares que ingressam no sistema público não evadem, permanecem estudando e concluem o

percurso formativo. O foco desta investigação são os estudantes da segunda turma do PROEJA, que ingressaram, permaneceram e formaram-se técnicos em Manutenção e Suporte em Informática.

Para tanto sintetizei o problema de pesquisa na seguinte questão: Como os estudantes construíram seus processos de permanência no curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do IFSul - Campus Pelotas?

Para buscar responder este problema, adotei como objetivo geral deste estudo conhecer os fatores que constituem as histórias de permanência dos estudantes do PROEJA/IFSul.

Na intenção de orientar a minha investigação, formulei alguns objetivos específicos:

- a. analisar as histórias escolares dos estudantes no Proeja/IFSul;
- b. descrever os processos que estruturaram as histórias de permanência por eles vivenciadas;
- c. descrever quais as ações administrativas, pedagógicas e de assistência estudantil os estudantes apontam como importantes para a sua permanência na escola;
- d. identificar características da prática pedagógica significativas à permanência dos estudantes no curso;
- e. pontuar as dificuldades por eles encontradas ao longo do percurso formativo;
- f. verificar como as dificuldades encontradas ao longo do processo formativo foram resolvidas;

Para a apresentação do estudo desenvolvido e das análises dos dados e resultados da pesquisa, estruturei esta dissertação de mestrado em oito capítulos.

No segundo capítulo apresento os caminhos metodológicos deste estudo caracterizando-o como uma pesquisa de abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994; Lüdke e André, 1986). Nessa perspectiva, explico os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e alguns movimentos realizados nas análises preliminares. Apoiando-me em Bardin (1977), nomeio a análise de conteúdo como procedimento metodológico utilizado para análise dos dados, e, assim, explico o processo de análise da permanência a partir de duas abordagens teóricas complementares (estas constituem o capítulo cinco).

Considerando que o foco deste estudo é a permanência dos estudantes jovens e adultos em um curso técnico profissional de nível médio, o terceiro capítulo desta dissertação, intitula-se, “A aproximação da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica na constituição de um novo campo de conhecimento: o PROEJA”. Assim, componho o terceiro capítulo, primeiramente, com um estudo em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade do curso concluído pelos estudantes, sujeitos desta pesquisa, que, em conjunto com a educação profissional, compõem a novidade que é o PROEJA. Neste âmbito, os autores estudados são Haddad e Di Pierro (2000), Rummert e Ventura (2007), Paiva (2006), Gadotti, (2007), Fonseca (2008) e Furtado e Lima (2010).

Já na segunda parte desse capítulo apresento um estudo sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – modalidade da Educação Básica – desafiada pelo governo federal a dialogar com a EJA, por meio do PROEJA. Assim evidencio o campo de conflito, de disputa e de negociação entre trabalhadores, empresários, gestores do Estado, e pesquisadores da área do Trabalho e da Educação, no qual a (EPT) vem se constituindo.

Para finalizar esse terceiro capítulo, apresento o detalhamento desta política educacional no qual retomo o debate que atualmente tem se efetivado em torno do PROEJA, em especial através dos autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Moura e Henrique (2007), Santos (2007), Ramos (2010) e Moll (2010).

No quarto capítulo apresento o IFSul - Campus Pelotas, contexto da institucionalização de dois cursos técnicos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Descrevo as tensões, os desafios, os limites e as possibilidades enfrentadas pelos professores, estudantes e gestores na implantação desta política, especialmente em relação à segunda turma do curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática. Para tanto, busco referências no Projeto Político Institucional, no Projeto do Curso investigado, bem como, nos dados da pesquisa sobre a implantação do PROEJA no Rio Grande do Sul, apresentados pelo grupo de pesquisadores do convênio CAPES/ PROEJA/RS.

O quinto capítulo desta pesquisa, denominado de “Acesso e permanência”, está dividido em duas seções. Compõem a primeira seção diferentes abordagens teóricas que discutem os processos de exclusão produzidos no interior das escolas. Neste momento, ao resgatar o projeto em construção de uma escola pública com qualidade social, que garanta o acesso, a permanência e o sucesso de todos os

estudantes das camadas populares, problematizo o projeto de universalização da escolarização para garantia da educação como direito igualitário e de todos. Assim, Ferraro (1999, 2004), Arroyo (1992), Patto (2004) e Cury (2008) são utilizados na compreensão dos processos de exclusão que permeiam a escola, na medida em que a busca do sucesso no acesso e na permanência significa superar os diferentes mecanismos que a escola utiliza para pôr fim à experiência escolar de milhares de estudantes.

Ainda neste debate, busco em Marchesi e Péres (2004) os argumentos para considerar a estreita relação dos fatores intra e extra-escolares na produção do fracasso escolar, como fundamentais na compreensão da complexidade dos caminhos para chegar à contraface da exclusão, que é a inclusão escolar.

A segunda seção deste quarto capítulo está dividida em duas partes e constitui-se no marco teórico que embasou as análises e reflexões deste estudo. Na primeira parte, intitulada, “As histórias de permanência dos estudantes na escola”, apresento alguns aspectos dos estudos de Charlot (1996, 2000, 2009) que utilizei para dialogar com os dados da minha pesquisa. Abordo, especificamente, o estudo que o autor realizou junto aos estudantes de periferia, investigando o sentido por eles atribuído ao fato de ir e permanecer na escola, no qual identificou a articulação de diferentes processos que estruturaram as histórias escolares desses estudantes. Descrevo, então, os caminhos que utilizei para analisar a permanência dos estudantes do PROEJA-IFSul, a partir do que Charlot identificou como mobilização em relação à escola (sentido atribuído ao fato de ir à escola) e a mobilização na escola (investimento no estudo). Apoiada neste estudo adensei teoricamente a minha investigação que busca conhecer os fatores que constituem as histórias de permanência vivenciadas pelos estudantes do PROEJA, sujeitos da EJA.

A segunda parte intitula-se “As características sociológicas da prática pedagógica e a permanência de estudantes Jovens e Adultos em um Curso Técnico Integrado”. Nela, apresento alguns elementos presentes na sociologia da educação, particularmente na teoria do discurso pedagógico de Bernstein (1996), que utilizei na busca de elementos que possibilitam a permanência dos estudantes na escola, os quais estão relacionados com o modelo pedagógico desenvolvido em sala de aula. Os principais conceitos da teoria do autor abordados nesse capítulo foram classificação e enquadramento, pedagogia visível e invisível, códigos, pedagogia

tradicional e progressista e discurso pedagógico. Entre eles, utilizei os conceitos de classificação e enquadramento.

Contudo, orientei minhas análises, especificamente, nas características sociológicas do modelo de prática pedagógica mista, apresentadas por Moraes e Neves (2009) a partir da teoria de Bernstein. Nestas características, segundo as autoras, encontramos o potencial de um modelo pedagógico capaz de propiciar aos estudantes de classes populares uma qualificação da aprendizagem sem perder o rigor científico do ensino. Embasadas na teoria de Bernstein, as autoras explicam que este modelo pedagógico seria uma mediação entre o modelo de ensino tradicional e o modelo progressista, ou melhor, uma mediação na localização do poder e do controle na relação pedagógica entre professor e aluno. Com base neste estudo, busquei nas referências às características do modelo pedagógico vivenciado pelos estudantes do PROEJA, elementos significativos às suas histórias de permanência no curso.

O sexto capítulo intitula-se, “Histórias escolares, mobilização e permanência”. Nele, apresento a sistematização das análises dos dados realizados a partir de uma das categorias analíticas deste estudo que é mobilização Charlot (1996). Em diálogo com esta categoria, apresento o conceito de identificação instrumental cunhado por Enguita (1989) o qual utilizei como ferramenta teórica para adensar a análise dos dados desta investigação. Assim, além de apresentar as ações administrativas e de assistência estudantil que auxiliaram os estudantes durante o percurso formativo, discuto os processos que os mobilizaram a permanecerem e formarem-se técnicos em Manutenção e Suporte em Informática.

No sétimo capítulo, apresento a sistematização da análise realizada a partir da segunda categoria analítica deste estudo referente às características sociológicas da prática pedagógica fundamentadas nos estudos de Moraes e Neves (2009). Nessa parte do trabalho, os conceitos de classificação e enquadramento de Bernstein (1996) foram utilizados, respectivamente, para analisar as características sociológicas do modelo pedagógico do PROEJA, na dimensão organizacional, a partir da localização do poder na relação pedagógica entre professor e estudantes e para analisar as características sociológicas do modelo pedagógico do PROEJA, na dimensão organizacional, a partir da localização do controle na relação estabelecida entre estudantes e professores em relação às regras hierárquicas e discursivas. Com isso, encerro esse capítulo apresentando as características sociológicas do

modelo pedagógico do PROEJA que se destacaram como elementos que auxiliaram na permanência dos entrevistados no curso.

Por fim, nas considerações finais, para abordar os principais achados desta pesquisa, recorro aos objetivos específicos que orientaram esta investigação como estratégia de sistematização das conclusões apresentadas no corpo da dissertação.

## **1.1 Justificativa**

Esta pesquisa soma-se às investigações de diferentes temáticas associadas à implantação e implementação do PROEJA como política pública. Como política de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos à educação básica com vistas a aproximar escolarização e profissionalização, o PROEJA constitui-se como um novo campo de conhecimento a ser investigado. A busca de sentidos mais humanos, a escolarização e profissionalização de Jovens e Adultos, a partir da construção de um projeto de formação integral de trabalhadores, que desafia as instituições de ensino a superar o dualismo estrutural entre a formação profissional e propedêutica, anunciam o ineditismo do PROEJA e, conseqüentemente, a necessidade de um olhar atento para os movimentos dos atores que vivenciam na prática pedagógica os limites e as possibilidades desta política.

No IFSul, alguns professores, gestores, coordenadores de curso e supervisores pedagógicos já vinham dialogando com a EJA desde 1997 por meio de convênios e parcerias com empresas e escolas sindicais. Essa vivência intensificou-se no interior da escola a partir de 1998, com a implantação do Projeto de Ensino Médio para Adultos (EMA). Nesse contexto, os profissionais da educação envolvidos com o EMA do IFSul - Campus Pelotas vislumbraram a possibilidade de concretizar o desejo de seus estudantes pela profissionalização. A experiência de mais de seis anos com o EMA apontava para a necessidade de um projeto que contemplasse a elevação da escolaridade e a profissionalização de qualidade dos sujeitos da EJA. Desafiaram-se, então, a construir uma proposta de um curso técnico na modalidade EJA.

Esse grupo de docentes sentiu a necessidade de aprofundar estudos visando a construir um aporte teórico para a construção do PROEJA. A partir dos estudos e discussões em torno do Documento Base do PROEJA, bem como da

leitura da obra de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), fomos<sup>2</sup> apropriando-nos da concepção de educação integrada, assumindo, dessa forma, o desafio de fazer a inclusão dos sujeitos da EJA no IFSul - Campus Pelotas.

A partir de estudos e da mobilização de docentes do IFSul - Campus Pelotas, foi definido que o curso a ser ofertado nesta modalidade seria o curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática. Desde então temos buscado estratégias para a construção do currículo integrado, construindo caminhos possíveis para a desejada qualificação social e profissional do nosso estudante do PROEJA.

No entanto, durante este processo de implantação temos enfrentado no chão da escola alguns problemas e resistências que aparecem de diferentes formas e em diferentes contextos. Entre os problemas enfrentados está o elevado índice de evasão da primeira turma ingressante no curso do PROEJA. Assim, paralelo ao atendimento da primeira turma do PROEJA, onde os professores conviviam com o esvaziamento da sala de aula, organizamos um processo seletivo diferenciado para a segunda turma ingressante no curso. Fato que, na visão dos professores, contribuiu para que a segunda turma ingressante no curso não apresentasse maiores problemas de evasão, apresentando uma redução significativa deste índice em relação à primeira turma.

Assim, dos 19 estudantes inicialmente matriculados em 2007, na primeira turma, 11 evadiram, sete continuam cursando e um concluiu o curso no tempo previsto (três anos). Já na segunda turma do curso, dos 18 estudantes inicialmente matriculados em 2008, 5 evadiram, quatro continuam cursando e nove concluíram o curso no tempo previsto.

Essa situação despertou em mim o interesse pelo tema desta pesquisa, que são as histórias de permanência destes estudantes. Que mecanismos são produzidos pelos estudantes que os mobiliza a permanecerem no curso? Como esta permanência se diferencia das trajetórias de exclusão e de fracasso historicamente oferecidas aos sujeitos da EJA?

Esse interesse pelo tema da pesquisa foi agregando outros questionamentos, no momento em que vou pontuando algumas dificuldades vivenciadas no cotidiano pedagógico junto aos estudantes jovens e adultos. O

---

<sup>2</sup> Utilizo a primeira pessoa do plural por integrar o grupo docente na condição de Supervisora Pedagógica.

distanciamento, em especial dos adultos, com a linguagem de informática, revelou-se uma grande dificuldade para a aprendizagem dos estudantes. Os conhecimentos básicos em informática são importantes para o processo de formação de um Técnico em Manutenção e Suporte em Informática. Portanto, o distanciamento da realidade de vida e de trabalho desses estudantes com a formação profissional almejada gerou obstáculos para o trabalho dos professores, ocasionando frustrações no processo de ensino e de aprendizagem.

Esta dificuldade desanimava os professores do curso e gerava insegurança nos estudantes. Algumas vezes, os estudantes, especialmente os da segunda turma, solicitaram a minha presença em sala para conversarmos sobre essas dificuldades. No diálogo estabelecido com os alunos apareceu outro problema: a formação dos professores da área técnica para trabalhar com alunos jovens e adultos portadores de trajetórias escolares descontínuas. Isto é, os alunos ressaltaram o fato de que alguns professores, em suas opiniões, desconsideram as características de um curso de EJA e procuram lidar com os estudantes reproduzindo as relações que se estabelecem nos cursos regulares da instituição. Percebe-se, também, que o perfil dos professores da área de informática está voltado para o curso de tecnologia, ou seja, muito mais para linguagem do que para a manutenção e suporte em informática.

Diante desse contexto difícil, questionávamos a possibilidade de construir uma proposta pedagógica diferenciada, que buscasse nas experiências de vida e de trabalho desses estudantes saberes que dessem sentido à articulação de diferentes temas para construção de novos conhecimentos.

Assim, conhecer as histórias de permanência dos estudantes foi tornando-se cada vez mais instigante, principalmente se considerarmos o surgimento de outro problema durante este percurso. Trata-se da falta de professores na instituição para atender a toda demanda gerada pela implantação de novos programas e pela expansão da Rede Federal de Ensino. Essa falta gerou a intensificação do trabalho docente dificultando a participação destes nas reuniões semanais, fundamental para a construção de um projeto integrado. Outro problema relacionado a este é o significativo número de professores substitutos vinculados ao curso do PROEJA. A precariedade do regime de trabalho desses professores, que não ficam na instituição mais do que dois anos, tem levado a uma alternância de docentes, impedindo que seja efetivado um trabalho de continuidade junto aos estudantes.

Sendo assim, tenho carregado comigo uma inquietação, que acredito não ser só minha, mas dos meus colegas também. Até que ponto estamos contribuindo para que os estudantes do PROEJA construam histórias escolares radicalmente diferentes das que as instituições têm lhes proporcionado ao longo de suas vidas?

No entanto, a certeza de que temos uma dívida histórica com a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores deste país, bem como o empenho de alguns estudantes para o enfrentamento das suas dificuldades no processo de aprendizagem, além de colocar-nos atentos aos limites e possibilidades desta política de inclusão social implementada em toda Rede Federal de Ensino, estimulamos a pensar estratégias de enfrentamento dessas dificuldades na busca da permanência e do sucesso<sup>3</sup> dos nossos estudantes no percurso formativo.

Neste sentido, e considerando todas as dificuldades que temos enfrentado no cotidiano pedagógico, chamam-me a atenção as histórias de permanência construídas pelos estudantes da segunda turma do curso. Para tanto, pesquisar o público alvo dessa política de inclusão naquilo que os mobilizou a permanecerem no curso diante de todas as adversidades acima apresentadas contribuirá para qualificar as reflexões dessa nova prática pedagógica que desafia professores e estudantes dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia.

---

<sup>3</sup> A pesquisa “Gestão de Processos Pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência” (NORO, 2011), apresentada como dissertação de Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul por Margarete Maria Chiapinotto, também buscou a compreensão da permanência dos estudantes do PROEJA no Curso Técnico em Administração do Campus Sapucaia do Sul do Instituto Federal Sul-rio – grandense (IFSul).

## 2 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentarei as opções metodológicas adotadas para orientar os caminhos desta investigação que tem por objetivo principal conhecer os fatores que constituem as histórias de permanência dos estudantes do PROEJA - IFSul - Campus Pelotas.

Para isso buscamos a literatura existente sobre o assunto, incluindo as concepções e princípios do PROEJA como política pública de integração da Educação Profissional à Educação Básica, a retomada do debate atual da educação profissional no século XXI que continua com diferentes projetos em disputa no cenário educacional brasileiro; um resgate da história da Educação de Jovens e Adultos na trajetória da Educação Brasileira, e ainda, diferentes abordagens teóricas que discutem o processo de exclusão produzido no interior das escolas.

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa com abordagem qualitativa que, conforme Bogdan e Biklen (1994), busca retratar a perspectiva dos participantes por meio de dados descritivos coletados através do contato direto do pesquisador com o ambiente natural e a situação por ele investigada. Segundo os autores:

os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo da condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51).

Neste tipo de abordagem, o significado tem importância crucial para os investigadores, existindo vários caminhos metodológicos para capturar aquilo que Bogdan e Biklen (1994, p. 50) definem como *perspectivas participantes*, ou seja, “o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”. Para tanto, é preciso que os investigadores escolham instrumentos de coleta de dados adequados ao seu objeto de estudo. No caso desta pesquisa, que tem como foco a permanência dos estudantes no curso técnico/PROEJA do IFSul, foram utilizadas como instrumento

de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas (que foram gravadas), análise de documentos e diário de campo.

Segundo Lüdke e André (1986, p.33-34) a entrevista constitui-se “um instrumento básico de coleta de dados permitindo a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Para as autoras as entrevistas possuem um caráter interativo, especialmente as semi-estruturadas, que são orientadas por um roteiro mais flexível possibilitando aos entrevistados discorrerem mais livremente sobre o tema investigado, e aos entrevistadores fazerem as adaptações necessárias ao longo da entrevista.

Além das entrevistas, ainda foi utilizado como instrumento de coleta de dados a análise documental, que representa uma fonte natural de informação contextualizada. Essas informações surgem num determinado contexto e dizem muito sobre ele.

Como uma técnica exploratória, a análise documental, indica problemas que devem ser mais ou menos explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.39).

Sendo assim, no contexto desta investigação procedi a uma análise preliminar realizada a partir dos documentos oficiais da instituição. Nesse processo, foram analisados, além do projeto pedagógico institucional, alguns documentos relacionados ao PROEJA. Entre eles destaco o projeto do curso, as fichas de avaliação do curso, as atas de reuniões e de conselhos de classe, além de ofícios, memorandos e instrumentos individuais do processo seletivo, intitulado de pesquisa de realidade. A análise preliminar desses documentos permitiu obter informações em relação à situação investigada, ou seja, aos dados administrativos e pedagógicos referentes ao percurso formativo dos estudantes que não evadiram, permaneceram e concluíram o curso técnico – PROEJA/IFSul - Campus Pelotas. Essas análises preliminares são referentes ao processo seletivo diferenciado, aos aspectos positivos do curso e às dificuldades encontradas durante o percurso formativo (dados expressos no instrumento de avaliação do curso).

Além de ter possibilitado o acesso a informações importantes a respeito do curso e, especificamente, a respeito dos sujeitos desta pesquisa, a análise preliminar

dos documentos contribuiu também para a escolha dos caminhos deste estudo. Os dados presentes nos documentos examinados, confrontados com elementos significativos das teorias que compõem este estudo (apresentadas no corpo deste projeto) possibilitaram o delineamento do meu objeto de estudo e serviram ainda para adensar a análise de dados resultantes desta pesquisa.

Como o objetivo geral da pesquisa é conhecer os fatores que constituem as histórias de permanência dos estudantes do PROEJA/IFSul - Campus Pelotas, busquei ao escolher os meus sujeitos de pesquisa abarcar a maior variedade possível de situações por eles vivenciadas de tal forma que os meus entrevistados representassem efetivamente os fatores que constituem as histórias de permanência no curso. Neste sentido, constituí dois grupos, um com quatro estudantes que ingressaram no programa por meio de sorteio no ano 2007 e que haviam sido reprovados e repetiram uma série e, assim, concluíram o curso em quatro anos e mais um semestre de disciplinas eletivas. O outro grupo foi constituído por quatro estudantes que não ingressaram por sorteio, participando, no ano de 2008, de um processo seletivo diferenciado, que concluíram o curso em três anos e mais um semestre de disciplinas eletivas, sem reprovação.

Este processo seletivo diferenciado foi apontado pelos professores e coordenadores do curso como um fator importante para a redução do índice de evasão da segunda turma em relação à primeira. Organizado em três etapas, desenvolveu-se da seguinte forma: a primeira configurou-se na própria inscrição no processo seletivo; a segunda etapa consistia na apresentação do curso com o objetivo de possibilitar aos candidatos um maior conhecimento da área profissional do curso, bem como, da sua estrutura curricular, metodologia e avaliação. O candidato que não participasse desta segunda etapa estava eliminado do processo seletivo. Após a apresentação do curso, os candidatos que optassem em permanecer no processo seletivo participavam da terceira etapa, intitulada de pesquisa de realidade com o objetivo de investigar a história de escolarização e as experiências de trabalho dos futuros estudantes.

Ainda entre os critérios para escolha dos sujeitos da pesquisa foram contempladas diferenças representativas da Educação de Jovens e Adultos. Dentre elas: jovens/adultos; trabalhadores/desempregados; homens/mulheres; com ensino médio/sem ensino médio; pouco tempo afastado da escola/ muito tempo afastado da escola. Nesse contexto, os oito sujeitos que tiveram suas histórias de permanência

analisadas por meio desta pesquisa foram escolhidos entre o grupo de treze estudantes que se formaram no Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática – PROEJA, em agosto de 2011.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), numa pesquisa de abordagem qualitativa os pesquisadores enfatizam mais o processo do que os resultados e tendem a seguir um processo indutivo para a análise dos dados. Dessa forma, o pesquisador parte do pressuposto de que o seu conhecimento não é o suficiente para antever as questões importantes antes de iniciar o processo investigativo, entendendo que o objeto de estudo vai se delineando melhor durante a condução da investigação, no convívio com os sujeitos da pesquisa.

Nessa perspectiva, ainda na fase preliminar deste estudo foram realizadas conversas com os estudantes com o objetivo de esclarecer sobre a minha intenção de pesquisa. Os estudantes apresentaram disponibilidade em participar da pesquisa, assinando o documento de autorização e fizeram poucos questionamentos a respeito do meu interesse. Aproveitei então, o período que antecedeu a formatura dos estudantes, no qual participavam das disciplinas eletivas (primeiro semestre de 2011), para um primeiro diálogo sobre a mobilização deles em relação à permanência no curso. O encontro foi gravado e orientado por um roteiro flexível que versava sobre a decisão de ingressar no PROEJA; o dia-a-dia no curso; a conciliação do estudo com trabalho; as ações de assistência estudantil disponibilizadas pelo IFSul; e a percepção do PROEJA dentro do IFSul e na vida deles. O objetivo deste primeiro diálogo foi intercambiar as minhas impressões em torno da problemática apontada na pesquisa com as impressões dos estudantes, bem como buscar, a partir das suas interpretações em relação à experiência de escolarização e profissionalização, elementos significativos para a investigação das histórias/situações escolares de permanência.

Assim, as entrevistas foram realizadas em duas etapas. Na primeira, objetivando identificar os processos que mobilizaram estes estudantes a permanecerem e concluírem o curso, as entrevistas versavam sobre os temas mencionados acima. Já na segunda etapa, com o intuito de identificar nessas histórias de permanência referências relativas ao modelo pedagógico utilizado em sala de aula, as entrevistas focavam as relações estabelecidas entre os estudantes e professores na dimensão organizacional e interacional do contexto pedagógico investigado.

Com base nas entrevistas e nos documentos oficiais da instituição investigada a metodologia adotada para análise dos dados foi a análise de conteúdo que segundo Bardin (1977, p. 37) é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Neste procedimento constituí categorias analíticas que possibilitaram conhecer os fatores que constituem as histórias de permanência dos estudantes do PROEJA, a partir de duas abordagens teóricas complementares, uma referente ao estudo de Charlot (1996), que identifica diferentes articulações dos processos de mobilização, atribuídos pelos estudantes de periferia ao sentido de irem para escola e lá permanecerem estudando, e a outra, referente aos estudos que deram origem às características sociológicas da prática pedagógica mista, proposta pelas autoras Moraes e Neves (2009), fundamentadas na teoria do discurso pedagógico de Basil Bernstein. Assim, analisei a permanência a partir da mobilização dos estudantes em relação à escola (o sentido atribuído ao fato de voltarem à escola); da mobilização dos estudantes na escola (o investimento no estudo); e de referências às características sociológicas da prática pedagógica utilizada nas aulas do PROEJA.

Para proceder à análise das características do modelo pedagógico vivenciado pelos estudantes entrevistados, utilizei os conceitos de classificação e enquadramento para localização do poder e do controle nas dimensões organizacionais e interacionais dos contextos pedagógicos do PROEJA. Como mencionam Moraes e Neves (2007) a partir da teoria de Bernstein (1996), a dimensão organizacional do contexto pedagógico é composta pelas relações de poder estabelecidas entre sujeitos, discursos e entre espaços. Já a dimensão interacional é composta pelas relações estabelecidas entre os professores e estudantes em relação às regras hierárquicas e às regras discursivas. As regras hierárquicas referem-se ao controle que os sujeitos da relação pedagógica podem ter sobre as normas de conduta social. Já as regras discursivas dizem respeito ao controle que os estudantes e os professores podem ter em relação à seleção dos conhecimentos, ao sequenciamento da aprendizagem, a ritimagem da aquisição e aos critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, as sistematizações dessas análises concernentes às relações estabelecidas entre os estudantes e professores do PROEJA no cotidiano pedagógico, compõem o capítulo sete desta dissertação a partir da qual foi possível apresentar as características sociológicas do modelo pedagógico do PROEJA que se destacaram como elementos que auxiliaram na permanência dos estudantes no curso Informática.

Embora a sistematização e formalidade da análise sejam mais densas após o fechamento da coleta de dados, podemos perceber que ela está presente desde o início do estudo. Portanto, durante o percurso investigativo o pesquisador busca verificar a pertinência das questões de pesquisa por ele levantadas em relação ao contexto investigado, por meio de análises preliminares. O pesquisador, então, vai refinando seu objeto de estudo “a partir de um confronto entre os princípios teóricos e o que vai sendo ‘aprendido’ durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45).

Assim, após apresentar o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa, passo a apresentar os capítulos teóricos e analíticos que compõem esta dissertação de mestrado.

### **3 A APROXIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA CONSTITUIÇÃO DE UM NOVO CAMPO DE CONHECIMENTO: O PROEJA**

Desde a instituição do PROEJA a Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional Tecnológica estão desafiadas a dialogarem na e para a construção de um projeto de formação integral de trabalhadores.

Nesse capítulo abordo o debate em torno deste contexto.

Assim, primeiramente, apresento um resgate da história da Educação de Jovens e Adultos na trajetória da Educação Brasileira com a intenção de ampliar a compreensão dos diferentes fatores que constituem os altos índices de exclusão social. Na sequência, apresento um estudo sobre a Educação Profissional no século XXI, o qual aborda as diferentes concepções dos projetos em disputa para Educação Profissional no cenário educacional brasileiro qualificando as reflexões em torno dos movimentos contraditórios que caracterizam as relações entre escola e trabalho. Por último, apresento o detalhamento do PROEJA, retomando o debate que atualmente tem-se feito em torno dessa política educacional.

#### **3.1 Um resgate histórico da EJA**

É possível perceber, nos últimos anos, alguns avanços no âmbito da Educação de Jovens e Adultos por meio de iniciativas do governo federal. Todavia, estamos muito distantes de assegurar a educação como direito igualitário e de todos. Atualmente, os 67 milhões de estudantes que não concluíram a educação básica representam a negação do direito à educação às classes mais pobres da sociedade ao longo dos anos.

Esta situação deu origem à luta por uma educação que atenda aos interesses das classes populares. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino, “quer-se referir menos à faixa etária e muito mais a uma camada social e a uma demanda específica por escolarização.” “Como diz Rummert (2007, p.38), ‘a educação de jovens e adultos, regulamentada como modalidade de

ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe” (FURTADO; LIMA; 2010, p.188). Ao longo da sua história, a EJA enfrenta a descontinuidade de processos formativos por conta do descaso dos governos para com esta modalidade de ensino.

Segundo Rummert e Ventura (2007, p.33), a marca histórica da educação de jovens e adultos é

ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento. É comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital e não com a emancipação da classe trabalhadora.

Sendo assim, comprometer-se com a EJA passa, fundamentalmente, pelo desejo individual e coletivo de buscar a compreensão dos diferentes fatores que constituem este índice de exclusão social. Para tanto, é preciso revisitar a história da Educação de Jovens e Adultos na trajetória da Educação Brasileira.

A ação educativa destinada a jovens e adultos no Brasil, tem seus inícios no período colonial, por conta do trabalho desenvolvido pelos jesuítas junto aos indígenas e aos escravos negros e, posteriormente, aos colonizadores e seus filhos. “A ação, objetivava difundir o evangelho e ensinar os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Entre a expulsão dos Jesuítas, datada em 1759, até o Golpe de 30, as políticas para a Educação de Jovens e Adultos não saíram do papel. No Império, a Constituição, estabelecia a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, o que incluiria os adultos. No entanto, somente possuía cidadania a elite econômica, ou seja, os filhos dos portugueses brancos. A educação, nesse período, contribuiu com o analfabetismo e com a garantia do modo de produção escravista.

Segundo Fonseca (2008, p.79),

o prolongamento do modo escravista de força de trabalho e o modelo agrário-exportador, que o acompanhou e sucedeu, subsumiram por séculos o analfabetismo. Analfabetismo, precariedade de informação e formação que foram funcionais ao processo de “desenvolvimento” brasileiro: a interdição da língua indígena, a proibição de imprensa e a cassação do direito de receber livros no Brasil, de que nos fala Freire (1989), são exemplos deste tempo social. Marcas definitivas/definidoras na constituição da identidade do povo, que se fez classe trabalhadora brasileira, desconstituído de sua cultura e conhecimento desde a invasão colonizadora portuguesa.

A partir da década de 1930 do século XX percebemos uma mudança no cenário educacional brasileiro, a Educação de Jovens e Adultos começou a ser delineada por conta da urbanização advinda da industrialização proposta pela Era Vargas, formando-se um novo contingente de trabalhadores desejosos por uma melhor condição de vida e aliando este desejo ao interesse dos governos que viam na educação de adultos a “condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

No entanto, foi na década de 40 que o estado brasileiro aumentou suas responsabilidades com a EJA. Após a 2ª Guerra Mundial, por influências externas, percebe-se a ampliação das dimensões de movimentos em relação à EJA, com a criação da UNESCO em 1945, “que denunciava as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como ‘atrasadas’” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.111). No Brasil, os estados e municípios passaram a contar com uma infra-estrutura para atender a Educação de Jovens e Adultos por influência do movimento nascido em 1947, intitulado Campanha de Educação de Adolescente – CEAA.

No plano internacional, a UNESCO organiza em 1949, na Dinamarca, a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) que propôs um acordo internacional de cooperação para o desenvolvimento da Educação de Adultos (EDA), e organizou, em 1960, a II Conferência realizada em Montreal, que apresentou dois enfoques distintos para a EJA, “um como educação permanente, e o outro, como educação de base ou comunitária” (GADOTTI, 2007, p.34).

Em 1958, com a presença do professor Paulo Freire, o II Congresso Nacional de Jovens e Adultos marcou um novo momento no pensamento pedagógico com os adultos, caracterizando-se pela “intensa busca de maior eficiência metodológica, [...] pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro [...] e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da nação” (PAIVA apud HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.112).

Entre os anos 60 até 1964, segundo Haddad e Di Pierro (2000), a educação, por sua face pedagógica e suas características de prática política, tornou-se a melhor prática social para manifestações populares. Neste período é que os trabalhos de educação de adultos ganharam presença e importância, entre eles, o

Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) e, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, com a participação de Paulo Freire. Este foi o período em que a EJA assumiu a missão de resgate e valorização do saber e da cultura popular.

O golpe militar de 1964 tratou de reprimir os movimentos populares perseguindo aqueles que os lideravam. Experiências pautadas nas idéias de Freire foram decepadas. No entanto, o interesse pela escolarização de jovens e adultos permaneceu por conta dos baixos índices de escolaridade da população que não seriam condizentes com a proposta de um grande país.

O governo militar, então, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, apresentando-o como a possibilidade de alfabetizar homens e mulheres adultos de diferentes regiões do país. No entanto, na maioria das experiências, a aprendizagem dos sujeitos da EJA restringiu-se a escrita do próprio nome, o que lhes garantiria o voto deste contingente da população. Em 1970, o governo diversificou sua atuação, implantando o Programa de Educação Integrada (PEI) o que correspondia a um modelo supletivo de 1º a 4º série do antigo primário. Junto ao Mobral, o regime militar estabeleceu, então, o Ensino Supletivo, regulamentado pela lei 5.692 de 1971.

Em 1972, a III CONFINTEA, em Tóquio, com ênfase na aprendizagem ao longo da vida (Relatório Faure: aprender a ser), tratou dos temas Educação de adultos e alfabetização; Educação de Adultos, mídia e cultura. Contou com a influência de Paulo Freire e da Fundação ICAE (Conselho Internacional da Educação de Adultos).

Com o processo de redemocratização da década de 80, a sociedade civil volta a se organizar e reivindicar uma maior participação política. Em 1985, a Nova República extingue o Mobral, substituindo-o pela Fundação EDUCAR, com o intuito de fortalecer os municípios e estados no atendimento dos supletivos de nível fundamental e médio. Todavia, não se progrediu metodologicamente para a construção de propostas pedagógicas para a Educação de Adultos. Ainda em 1985, em Paris, realizou-se a IV CONFINTEA, que desencadeou diferentes ações para a convocação do Ano Internacional da Alfabetização (1990).

Esse processo de mobilização social que vivia o país resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 que, ao discutir a necessidade de

políticas públicas que enfrentassem o quadro brasileiro de exclusão social, colocou, novamente, na pauta a Educação de Jovens e Adultos, institucionalizando o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito. Ainda nas disposições transitórias da Carta Magna, ficou estabelecido o prazo de dez anos para que os governos e a sociedade civil articularassem ações para a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo. No entanto, o direito à educação não se fez prática, ficou materializado somente no texto da Constituição Federal e das novas constituições estaduais e leis orgânicas municipais.

Em 1990, Ano Internacional da Alfabetização, e da convocação para a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, as expectativas em relação à expansão e melhoria da educação de crianças, jovens e adultos, não se confirmou. O governo Collor extinguiu a Fundação EDUCAR, criando o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que focava somente o modelo de erradicação do analfabetismo e que acabou não sendo colocado em prática no mandato-tampão exercido pelo vice-presidente Itamar Franco. Este período caracterizou-se pela ausência de políticas públicas de Estado para EJA.

Contudo, no âmbito municipal, alguns governos progressistas, comprometidos com os movimentos sociais, implementaram o Movimento de Alfabetização (MOVA). Foi o caso de São Paulo, durante a gestão da prefeita Luísa Erundina, sob a coordenação, do Secretário Municipal de Educação Paulo Freire, e o de Porto Alegre, que iniciou na gestão do prefeito Olívio Dutra e permaneceu por mais três gestões da Administração Popular.

No ano de 1996, o Congresso aprovou a nova LDB (Lei 9.394/96) sem levar em consideração as negociações feitas durante oito anos de tramitação do projeto, desprezando as propostas formuladas pela sociedade, em particular, pelas entidades representativas dos setores da educação pública. No entanto, a LDB 9394/96, introduziu uma mudança conceitual ao romper com a distinção entre ensino regular e supletivo, incorporando o conceito de Educação de Jovens e Adultos. Para Soares apud Rummert e Ventura (2007, p. 31):

a mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação.

Todavia, quando trata da forma de oferecimento do ensino básico, consta no texto do Artigo 38, “cursos e exames supletivos”, inscrevendo para todo e sempre, na história da EJA, “a concepção de suplência, de correção de fluxo escolar e de compensação” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 32).

As autoras apontam, ainda, duas situações que constam no texto da LDB que desqualificam essa modalidade de ensino e a própria escola. A primeira refere-se à redução da idade mínima para realização dos exames supletivos – 15 anos para o fundamental e 18 anos para o médio – fato que privilegia a certificação em detrimento de processos pedagógicos sistemáticos. A segunda trata da secundarização da EJA, uma vez que desestimulou os Estados e Municípios a ampliarem ou criarem novas turmas para esta modalidade de ensino, quando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) não computou as matrículas dos estudantes do ensino fundamental supletivo para o repasse dos recursos desse fundo. Reflexo desta medida foi o fechamento de turmas de ensino supletivo em detrimento da abertura de turmas do ensino regular noturno, sem nenhuma adaptação do projeto pedagógico para atender as especificidades da vida adulta.

No ano de 1997 foi realizada a V CONFITEA, em Hamburgo, na Alemanha, resultando na Declaração de Hamburgo que define o direito à educação de adultos como chave para o século XXI. Segundo Paiva, depois da Conferência de Hamburgo, duas importantes vertentes consolidaram a Educação de Jovens e Adultos:

a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos, independentemente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, como exigência do aprender por toda a vida, independentemente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem (PAIVA, 2006, p. 522).

A autora chama a atenção de que é na segunda vertente que encontramos o verdadeiro sentido da Educação de Jovens e Adultos, pois “ressignifica processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe à questão da escolarização, e muito menos da alfabetização” (PAIVA, 2006, p. 522).

Ainda em 1997, o governo e o congresso ignoraram o conjunto de propostas para educação, denominado “O PNE da Sociedade Brasileira”, aprovado, no II Congresso Nacional de Educação (CONED), em Belo Horizonte, por diferentes entidades que se mobilizavam em defesa da educação pública, gratuita, e de qualidade social para todos. Nos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado no Congresso ficou mantido o desígnio quantitativo proposto no Projeto de Lei (PL) do executivo, o que restringiu o direito constitucional à educação dos estudantes, Jovens e Adultos, à alfabetização e às quatro séries do ensino fundamental.

Até o final dos anos 90 foram implantados três programas federais para atender a jovens e adultos das classes populares. Todos os programas, na perspectiva da descentralização de recursos financeiros, foram desenvolvidos em parceria com diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e universidades. Os projetos visavam à alfabetização e à elevação de escolaridade, a saber: O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) implantado em 1998, o Plano Nacional de Formação do Trabalhador, em 1996, e o Programa Alfabetização Solidária (PAS), implantado em 1997. Este último, sob a coordenação do Conselho da Comunidade Solidária, voltou-se à alfabetização de jovens de regiões urbanas mais empobrecidas. Na avaliação das universidades parceiras, o tempo reduzido – cinco meses – para alfabetização e as condições de trabalho das alfabetizadoras, não possibilitou aos estudantes a apropriação da leitura e da escrita, afastando-os da possibilidade de prosseguirem estudos nas redes públicas de ensino.

Desde o processo de redemocratização do país, da década de 80, até a metade dos anos 90, houve uma ampliação significativa da oferta de vagas no ensino público de nível fundamental por conta do projeto de universalização da educação básica. Todavia, tem-se democratizado o acesso à escola pública e não ao conhecimento. A ampliação e criação de novas escolas para atender às camadas populares não contaram com um projeto de melhoria das suas condições para qualificação do ensino. Deste movimento, dizem-nos Haddad e Di Pierro (2000), surge uma nova modalidade de exclusão educacional, caracterizado por um grande contingente de jovens e adultos que tiveram acesso à escola enquanto crianças e/ou adolescentes e nela não aprenderam e foram excluídos. Resultam desse processo

jovens e adultos que precariamente calculam, leem e escrevem, substituindo o analfabetismo absoluto pelo analfabetismo funcional.

É neste período que os programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos, além de atender o público adulto que nunca passou pela escola, passam a acolher um número expressivo de jovens que não conseguiram permanecer e concluir com êxito o ensino regular. Esta situação mudou a identidade dos programas de Educação de Adultos, uma vez que para atender às demandas juvenis, afastam-se da sua origem, que buscava possibilitar processos formativos a adultos trabalhadores para desempenhar funções de aceleração dos estudos para a correção do fluxo escolar.

Até aqui, percebemos que a história da EJA vem sendo constituída por uma série de programas de alfabetização e de escolarização que não possibilitaram a esses sujeitos aprendizagens consistentes para que pudessem participar ativamente da vida social, bem como seguir aprendendo ao longo da vida. Situação que anuncia o quanto o atendimento da Educação de Jovens e Adultos tem sido compreendido como política compensatória, de caráter assistencialista para combater as grandes mazelas da sociedade brasileira.

Sendo assim, torna-se evidente que as demandas dos jovens e adultos trabalhadores não serão atendidas por campanhas emergenciais, aligeiradas e com recursos humanos não-especializados. É fundamental que esses programas sejam incorporados institucionalmente para ganharem continuidade de oferta e se constituírem em políticas públicas.

No ano de 2000, na Conferência Mundial em Dakar, foi avaliada a década da educação, resultando na indicação de diferentes ações que deveriam ser implementadas pelos países participantes, no período de 15 anos. Em relação à Educação de Jovens e Adultos ficou assegurado no texto do documento o dever dos países em “assegurar que as necessidades de aprendizagens de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem aprovada e às habilidades para a vida” (DAKAR, 2000. p.9).

A partir do ano de 2003, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, até os dias atuais, a EJA ganhou lugar de destaque no cenário educacional, comparada aos governos anteriores. No entanto, diversos professores e pesquisadores (MOURA; PAIVA, 2011; FONSECA, 2008; RUMMERT; VENTURA, 2007) reconhecem a ampliação de iniciativas para o atendimento dessa modalidade de

ensino, mas indicam que as mesmas continuam sendo políticas focais e fragmentadas. Entre as iniciativas destacam o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEN), o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Fazendo Escola. As exceções apontadas como política de Estado são o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o Piso Salarial Nacional dos Professores da Educação Básica Pública (PSPN).

Com a criação do FUNDEB, o governo estende a distribuição de recurso para toda a educação básica. No entanto, o valor de ponderação para os cálculos por aluno para EJA é de 0,70, enquanto para o ensino médio urbano é de 1,20, para o ensino médio no campo é de 1,25, e para o ensino médio regular e médio integrado à educação profissional é de 1,30. Assim, fica evidente a inclusão subalternizada da EJA, uma vez que a diferença de tratamento entre o ensino regular e a Educação de Jovens e Adultos permanece. A ampliação da abrangência desse fundo constitui as ações prioritárias de governo para erradicação do analfabetismo num prazo de dez anos.

No ano de 2005, o governo federal instituiu por meio do Decreto 5.478, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) exclusivamente no âmbito da Rede Federal de ensino, oportunizando a elevação da escolaridade e a profissionalização somente aos jovens e adultos que já haviam concluído o ensino fundamental. Um ano depois, o governo revogou o primeiro decreto, com a promulgação do Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006, o qual alterou a denominação do PROEJA para Programa Nacional, ampliando a sua abrangência de atendimento do ensino médio para a educação básica (nível fundamental e médio) e da Rede Federal para os Sistemas Públicos de Ensino e Sistema S.

O PROEJA inscreveu-se na história da EJA como uma política inovadora, pois possibilita aos jovens e adultos que, historicamente, foram excluídos do sistema formal de ensino o acesso à Educação Profissional, promovendo a profissionalização e a escolarização de nível médio. Trouxe para o sistema educacional brasileiro o ineditismo de colocar em diálogo a Educação Profissional, a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos.

Todavia, as ofertas no PROEJA ainda são tímidas. A permanência e a conclusão da profissionalização com aprendizagem apresentam-se como processos desafiadores. A necessidade de maior aprofundamento teórico-conceitual na perspectiva da construção de um projeto pedagógico de formação integral tornou-se imprescindível para avançarmos na transformação deste programa em política pública.

Sendo assim, há muito que fazer para mudar o quadro brasileiro de exclusão social. Após esse breve resgate histórico da Educação de Jovens e Adultos na trajetória da Educação Brasileira, fica fácil concluir que estamos muito distante de assegurarmos a educação como um direito de todos.

Na sequência, apresento um estudo sobre a Educação Profissional no século XXI, a partir de uma ampla literatura produzida por profissionais da educação e estudiosos da área de Trabalho e Educação.

### **3.2 A educação profissional no século XXI**

Atualmente vivenciamos as contradições de uma sociedade globalizada. De um lado, as novas tecnologias nos possibilitam a ampliação de conhecimento, de comunicação, de encurtamento de distâncias e de conexão com o mundo. Do outro, o desenvolvimento da tecnologia ao mesmo tempo em que propiciou inovações no processo de produção e gerou a necessidade de novas especializações profissionais, bem como, de outros tipos de profissionais, também afetou as condições materiais de trabalho, eliminando alguns postos de e provocando a redução do emprego formal (MANFREDI, 2002).

Frigotto (2005, p.70) faz referência a estas contradições dizendo que

a ciência e a técnica, que tem a virtualidade de produzir uma melhor qualidade de vida, ocupar os seres humanos por menos tempo nas tarefas de produzir para a sobrevivência e liberá-los para o tempo livre – tempo de escolha, de fruição, de lazer -, sob as relações do capitalismo tardio produzem o desemprego estrutural ou o trabalho precarizado.

Nesta fase do capitalismo, os processos de produção baseados na concepção taylorista/fordista desestabilizaram-se e estão sendo, em parte, substituídos pelo sistema japonês de organização e gestão do trabalho. Esse processo constitui-se na transição para uma nova forma de regulação econômica

denominada flexibilização, na qual a formação do trabalhador pautada pela fragmentação e simplificação de tarefas que necessitam o desenvolvimento de conhecimentos restritos e habilidades mentais e motoras menos complexas é substituída pela demanda de processos formativos mais complexos, ou seja, por uma formação técnico-científica mais abrangente.

Assim, as demandas da sociedade globalizada e flexibilizada do século XXI exigem uma formação mais qualificada de trabalhadores. Os novos modelos produtivos precisam de trabalhadores escolarizados, multifuncionais, polivalentes e cooperativos (DEL PINO, 1997). No entanto, diante da realidade em que vivemos, poucos trabalhadores conseguirão desenvolver essas características, pois grande parte encontra-se à margem do sistema.

Além disso, a implementação de políticas educacionais centradas nas ações de universalização do ensino fundamental, e não do ensino médio, contrariam tanto as exigências educacionais e de escolarização demandadas pelas transformações técnico-organizacionais presentes no mundo do trabalho quanto “às recorrentes reivindicações dos setores populares organizados” (MANFREDI, 2002, p. 56).

Segundo Del Pino (1997, p.128)

Embora com motivações diferentes, o processo de modernização faz com que alguns interesses ligados à questão educacional sejam convergentes a trabalhadores/as e empresários/as. A melhoria do ensino básico, a elevação do nível de escolaridade da população, passam a ser reivindicações comuns a grupos sociais que se encontram historicamente em posições opostas na divisão social do trabalho. Se servem ao capital, estas reivindicações, também servem à população que não deseja o desemprego, quer qualificar-se para encontrar alternativas, conquistar direitos como o acesso aos bens culturais da humanidade, os quais até hoje são exclusividade das classes dominantes.

No entanto, o autor indica que apesar das convergências em relação aos níveis de escolarização, não existe unidade quanto às perspectivas e aos projetos referentes à qualificação da classe trabalhadora para enfrentar o mundo do trabalho decorrente da terceira revolução industrial. Assim, a discussão em torno da Educação Profissional vem se constituindo em um campo de conflito, de disputa e de negociação entre trabalhadores, empresários, gestores do Estado, e pesquisadores da área do Trabalho e da Educação.

Neste contexto, retomam-se discussões polêmicas em torno do papel e da função da escola diante dos novos requisitos educacionais decorrentes das

transformações dos processos produtivos e das novas formas de organização, gestão e contratação do trabalho. Constituem a centralidade das discussões deste campo, ainda em construção, a histórica dualidade do ensino brasileiro entre a formação geral e a formação técnica, as noções da pedagogia das competências, da sociedade do conhecimento e da empregabilidade presentes nos textos oficiais e nos contextos formativos atuais, bem como, os fundamentos da concepção de formação integral da classe trabalhadora.

Sendo assim, a virada do século XX para o século XXI foi cenário de grandes alterações no sistema educacional brasileiro, em especial, na Educação Profissional e no Ensino Médio. Essas alterações têm-se feito no embate entre as forças conservadoras e as forças progressistas, as quais defendem diferentes projetos de sociedade e, conseqüentemente, postulam diferentes relações entre a educação e o sistema produtivo.

Para as forças conservadoras, o projeto de qualificação da formação profissional dos trabalhadores não passa necessariamente pela universalização da escola básica e pela ruptura da dualidade estrutural do ensino. Conforme Frigotto (2010, p.27) o projeto que representa a classe burguesa brasileira “reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o ‘cidadão produtivo’, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado”. Já para as forças progressistas, a construção de um sistema educacional com potencial para agregar à formação dos trabalhadores as habilidades e os conhecimentos necessário para sua ampla inserção no mundo do trabalho, passa fundamentalmente “por uma sólida formação básica, que lhes garanta a cidadania na busca de um projeto político emancipador, por meio da escola pública, gratuita e de qualidade” (DEL PINO, 1997, p.199).

Nesse embate, o processo de reestruturação educacional vivido na década de 90 e proposto pelas políticas neoliberais, propiciou a materialização dos projetos conservadores que conformam a educação escolar e a formação profissional às exigências do capital globalizado e de produção flexível. A reforma da Educação Profissional promulgada pela LDB 9394/96 e regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997, impôs a criação de duas redes de ensino distintas, uma de educação geral, de formação humanística, e a outra, de educação específica, de formação técnica-profissional.

Sendo assim, o referido Decreto acabou com a equivalência entre o ensino médio e o ensino técnico e dividiu a educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico. Conforme o artigo 3º:

A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

Revela-se, assim, uma política educacional que acentuou a cisão entre a formação geral e a formação específica, a teoria e a prática, o ensino médio propedêutico e o profissional. Essa política retoma a dualidade das trajetórias educacionais demarcadas aos estudantes da classe dominante e aos estudantes da classe trabalhadora. Os primeiros, por meio da formação propedêutica, preparação para o vestibular, ocupariam as funções intelectuais, de dirigentes e os segundos, por meio da formação técnica-profissionalizante, preparação para a força de trabalho, ocupariam as funções instrumentais, de dirigidos (KUENZER, 2007). Para tanto, o ensino médio integrado ofertado pelas Instituições da Rede Federal de Ensino foi autoritariamente substituído pelos novos projetos de cursos técnicos e de ensino médio, os quais foram construídos sob as novas diretrizes, ou seja, por competências. A concepção de competência do decreto 2.208/97 restringiu a preparação para o mercado de trabalho valorizando o “saber fazer” em detrimento da formação para o trabalho complexo, caracterizando, assim, a fragmentação do conhecimento.

A estratégia do governo para que estas instituições implantassem a reforma foi a de condicionar o repasse de verbas à adesão ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), o qual transformaria as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Esse Programa foi decorrência do convênio entre o governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e, além de prever a redução de vagas para o ensino médio nos CEFETs, apoiou os segmentos comunitários, colocando a iniciativa privada como a principal responsável pelo ensino profissional (RAMOS, 2010).

Assim, as escolas da rede federal, talvez as únicas escolas públicas que possuíam e ainda possuem uma ótima estrutura para acolher os projetos de formação integral, atravessadas pelo Decreto 2.208/97, afastaram-se da construção de um projeto que vinculasse a educação à prática social e ao trabalho como princípio educativo. Além disso, se somarmos a esta situação o fato de que a desvinculação dos ensinos médio e técnico regulamentada por este Decreto acabou isentando qualquer sistema de ensino da responsabilidade de ofertar e financiar a educação profissional, percebe-se que o direito de acesso à educação profissional apresentado pela LDB 9394/96 até então não se fez prioridade nas ações políticas do Estado.

Diante desse contexto, em 2003, alguns setores das forças progressistas que historicamente lutam pela defesa da escola pública, unitária, laica, politécnica e de qualidade para todos, mobilizaram-se e participaram de um intenso debate em torno da relação entre o ensino médio e a educação profissional. Nesse processo, retomaram as discussões sobre as perspectivas da escola unitária de formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores, ou seja, de uma educação voltada para “o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140). Nessa perspectiva, o ensino médio não necessitaria ser profissionalizante, porque seu objetivo não seria formar técnicos especializados, mas propiciar um ensino que “integrasse ciência, cultura, humanismo e tecnologia visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (RAMOS, 2010, p.44).

Este debate suscitou reflexões e análises importantes que culminaram no reconhecimento da necessidade do Estado possibilitar aos jovens e adultos brasileiros a escolarização de nível médio vinculada à profissionalização. Ocorre que na atual conjuntura, a profissionalização após uma sólida educação básica, não encontra condições favoráveis a sua concretude, uma vez que a sociedade brasileira possui um dos maiores quadros de exclusão social do mundo, no qual os filhos da classe trabalhadora, precocemente, precisam complementar a renda familiar ou buscar o próprio sustento.

Sendo assim, estas reflexões

conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos

produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país. (MOURA, 2010, p.74)

Para tanto, estes setores das forças progressistas, vislumbraram por meio da revogação do Decreto nº 2.208/1997 e publicação do Decreto nº 5.154/2004 - efetivada no governo Lula - a possibilidade de resgatar o que buscavam na disputa do projeto da LDB desde a década de 80. Trata-se da “consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como formação específica para o exercício das profissões” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 37).

Esses autores reconhecem que o Decreto 5.154/2004 teve o grande mérito de, ao revogar o Decreto nº 2.208/1997, restabelecer a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional de nível técnico, embora tenha mantido no texto a possibilidade de ofertar a educação profissional de nível médio na forma concomitante e subsequente. Argumentam ainda, que é fundamental que compreendamos que a edificação deste documento se fez numa complexa acumulação de forças dentro de um espaço de democracia restrita.

Salientam os autores, que

o documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 26-27)

No entanto, Kuenzer (2006) caracteriza este documento como uma “acomodação conservadora”. Explicita que o mesmo atendeu aos diferentes interesses em pauta, a saber: do governo Lula, que havia se comprometido, no período de campanha, com a revogação do Decreto nº 2.208/1997; das instituições públicas, que renunciaram em parte à sua função, vendendo cursos para o governo; e das instituições privadas, que ocuparam significativamente o espaço criado pela extinção de ofertas públicas. Segundo a autora, este quadro dificilmente será

revertido, porque propicia a ampliação da oferta de ensino médio integrado, e mantém “o ‘verdadeiro balcão de negócios’ em que se transformaram as instituições públicas e privadas da educação profissional, a partir do Decreto nº 2.208/1997” (KUENZER, 2006, p.900).

Nesse sentido, Porto Júnior (2008) intitula de permissividade as diferentes formas de oferta da Educação Profissional de nível médio regulamentada pelo Decreto nº 5.154/2004 (integrada, concomitante e subsequente). Diz o autor que, além de manter a histórica dualidade estrutural do ensino, representa uma flexibilidade na estrutura e organização das propostas educativas dos cursos “que serve à diminuição dos custos para a Educação Profissional, favorece os interesses dos empresários da educação e seus cursos em escolas particulares barateadas, ao invés de atender às necessidades do mundo de trabalho e suas novas relações de produção” (PORTO JÚNIOR, 2008, p. 69).

Contudo, esta flexibilidade abre caminho para a construção de um projeto de formação integral de trabalhadores, no qual a integração da profissionalização com a escolarização de nível médio constitui-se um novo ponto de partida para se fazer a travessia em direção a outra realidade, na qual

o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolide em outros níveis e modalidades de ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

No entanto, este percurso tem-se feito em meio a dificuldades, contradições e polêmicas. Uma das dificuldades enfrentadas, no Ministério da Educação deve-se ao fato de que concomitante a assinatura do novo Decreto que restabeleceu a possibilidade do ensino médio integrado aos cursos técnicos, foi efetivada uma reestruturação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), dividindo-a em Secretaria da Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Essa divisão das secretarias que formalmente respondem pelo ensino médio, contraditoriamente à base legal aprovada, materializa no plano estrutural a dualidade entre a Educação Básica e a Educação Profissional.

Outra dificuldade enfrentada neste percurso fica por conta da pouca oferta do ensino médio integrado nos sistemas públicos de educação. No âmbito estadual, o ensino médio integrado não se constituiu como política pública educacional, pois

vem sendo tratado como mais um programa de governo. Já na Rede Federal de Ensino, embora a ensino médio integrado venha sendo implantado desde 2005, a ampliação dessa oferta tem se dado timidamente. Ocorre que com o plano de expansão da Educação Profissional implantado pelo governo Lula, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica vem sofrendo modificações quanto à sua organização, ampliando a sua estrutura física e as suas atividades educacionais. Com isso, a prioridade da oferta de vagas tem-se feito para os cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados, e de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Estas modificações ocorreram em 2008, a partir da publicação da Lei 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFTs). A estratégia utilizada pelo governo Lula para que as instituições aderissem aos IFTs foi a mesma do governo FHC na reforma regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997. Sendo assim, para os IFTs foi dada prioridade orçamentária e previsão de expansão destas instituições.

Diante deste contexto, Porto Júnior (2008) diz que vivemos uma nova crise de identidade na Rede Federal de Ensino, já que esta ainda não havia concluído o seu processo de “cefetização”. Segundo o autor, a regulamentação de percentuais mínimos para oferta dos diferentes níveis e modalidades de ensino, instituída pelo Decreto nº 2.095/2007 que criou os IFTs, torna este processo mais restritivo do que o que regulamentou os CEFETs. Os percentuais mínimos de oferta de vagas são de 20% para os cursos de licenciatura e de 50% para os cursos técnicos de nível médio.

Quanto à crise de identidade, concordo com Bonow (2010, p.65) quando diz que esta pode ser analisada no sentido contrário, ou seja, a “de recuperar funções que teriam se perdido, como a ênfase no ensino médio impedir a transformação dessas unidades em universidades tecnológicas, definindo funções específicas e, portanto, firmando uma identidade para esta rede”.

Sendo assim, nesta rede de ensino em expansão, alguns profissionais trabalham em todos os níveis e modalidades de ensino, vivenciando no cotidiano pedagógico as dificuldades de trabalhar numa instituição multifacetada. Com isso, o espaço/tempo para estudos, fundamental para enfrentar os desafios da construção de um currículo integrado, não é suficiente e está permanentemente sendo conquistado. Portanto, a pouca socialização e reflexão das práticas pedagógicas

desenvolvidas nos cursos integrados tem conformado essas experiências mais numa “justaposição entre conteúdos do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio do que em um campo constituído pela integração entre eles” (MOURA, 2010, p.77).

Essa relação entre educação básica e educação profissional, especialmente no ensino médio, tem sido amplamente debatida no âmbito educacional brasileiro nos últimos anos. As contradições e polêmicas, por ora apresentadas, caracterizam-se objeto das produções teóricas deste campo, bem como das discussões das conferências que antecederam e subsidiaram a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). Essa relação também tem sido objeto das discussões junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a construção das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN EPT). Nesses embates, a discussão de fundo é antiga, trata-se da reprodução da divisão social do trabalho que insiste em se perpetuar na estrutura educacional brasileira.

Diante deste contexto, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 37-38) “dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o ‘desempate’ entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente”. Nessa luta entre diferentes visões das relações entre projetos societários e projetos educacionais, as produções acadêmicas, em especial as da área de Educação e Trabalho, vem apontando as estratégias de que as forças conservadoras se utilizam para manter seus interesses nos textos dos documentos oficiais que orientam as ofertas educacionais e o desenvolvimento de políticas para Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse sentido, no âmbito da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) vive-se um momento polêmico em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN- EPT). Essas estão sendo elaboradas pela terceira vez orientadas pela noção de competência, reduzindo novamente o percurso formativo dos trabalhadores à preparação para o mercado de trabalho, retomando os princípios da reforma da Educação Profissional da década de 90.

Considerando a relevância da matéria, no ano de 2010 a SETEC/MEC promoveu o Seminário de Educação Profissional e Tecnológica, no qual reuniu

dirigentes de ensino das Instituições Federais, pesquisadores deste campo em debate, conselheiros e assessores do CNE. Como resultado do seminário foi encaminhada a ampliação do debate envolvendo outras redes públicas de ensino e a criação de um grupo de trabalho (GT) para elaborar uma proposta alternativa aos textos de parecer e resolução apresentado pelo Conselheiro Francisco Cordão no Conselho Nacional de Educação.

O grupo de trabalho ao formular as contribuições para o debate das DCN EPT aprofunda as concepções que devem orientar as políticas públicas deste campo argumentando que

ao opor-se à lógica das competências, assume-se, primeiro, que a referência para a seleção dos conteúdos do ensino não pode ter por base a adequação de comportamentos de forma restrita à produção, mas ter em vista a formação ampliada nos diversos campos do conhecimento (ciência, tecnologia, trabalho e cultura); segundo, a preparação para o trabalho não é preparação para o emprego, mas a formação omnilateral (todos os aspectos) para compreensão do mundo do trabalho e inserção crítica e atuante na sociedade, inclusive nas atividades produtivas, em um mundo em rápida transformação científica e tecnológica. (BRASIL, 2010, p. 5)

Para tanto, defendem que as Diretrizes Curriculares Nacionais para EPT devem orientar as comunidades escolares para uma educação não adestradora, baseada em conhecimentos não fragmentados. O texto reitera que são as disciplinas de formação geral, (Matemática, Química, Física, Biologia, Línguas, História, Geografia, Filosofia, Sociologia), vinculadas às ciências e às humanidades, que estruturam as diferentes profissões.

Por outro lado, segundo Moura (2010) a manutenção da dualidade estrutural entre a educação profissional e o ensino médio também pode ser observada no documento da CONAE – 2010 que servirá de base para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). O autor, após realizar uma análise comparativa da concepção de integração fundamentada nos princípios da politecnia conforme definição sistematizada na redação final do documento da CONAE, observa que o mesmo, por conter contradições e hibridismos em relação à concepção de integração, dificilmente contribuirá para que o novo PNE viabilize a construção de projetos de educação integral de trabalhadores.

Diante do exposto, percebemos a fragilidade do discurso da integração entre a educação básica e a educação profissional tanto nos textos oficiais quanto nos contextos educativos. Nesse sentido, os estudos realizados pelos autores

referenciados neste texto indicam que, embora as transformações ocorridas no mundo do trabalho venham exigindo uma formação mais qualificada de trabalhadores, ou seja, uma formação técnico-científica mais abrangente, o que tem sido propiciado à grande parte da classe trabalhadora brasileira são programas focais e contingentes, são políticas de Educação Profissional compensatórias. Desta forma, estas acabam priorizando os conhecimentos tácitos em detrimento dos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos.

Sendo assim, a Educação profissional no século XXI carece de uma política pública de Estado que contemple o financiamento e a gestão de um projeto educacional a ser implementado em um regime de colaboração entre os sistemas de ensino estaduais, municipais e o federal. Nessa perspectiva, torna-se fundamental o redirecionamento do repasse de verbas pelo governo – direcionado prioritariamente ao setor privado – para o fortalecimento das ofertas públicas de educação profissional, bem como a constituição dos quadros efetivos de professores com formação específica para trabalhar nos projetos de ensino médio integrado a educação profissional de nível médio.

Portanto, os estudos abordados nesta segunda parte, do terceiro capítulo, indicam que, se o horizonte é a garantia do direito a uma educação pública fundamentada nos princípios da politecnicidade, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura, o caminho é a qualificação dos projetos e a ampliação de ofertas do ensino médio, integrado a educação profissional de nível médio. Contudo, para enxergar as contradições e sedimentar a travessia é fundamental nos aproximarmos das instituições que vivenciam no seu cotidiano pedagógico a efetivação dos projetos de ensino médio integrado.

Ao finalizar esse capítulo, apresento um detalhamento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

### **3.3 O PROEJA**

O PROEJA foi instituído por meio do Decreto 5.478 de 25 de junho de 2005. Foi apresentado “como um desafio pedagógico e político a ser enfrentado por homens e mulheres que desejam transformar o nosso país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social” (BRASIL, 2006, p.1).

Intitulado, primeiramente, como Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de jovens e Adultos (PROEJA), sua implantação fundamentou-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do governo Lula, que são:

a expansão da oferta pública de educação profissional; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade e a oferta de educação profissional dentro da concepção da formação integral do cidadão, formação essa que combine na sua prática e nos seus fundamentos científicos-tecnológicos e histórico sociais, trabalho, ciência e cultura e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social (BRASIL, 2006, p.1)

Para tanto, as instituições de educação profissional da rede pública federal foram convocadas pelo governo a implementar o PROEJA dispondo, já no ano de 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas oferecidas no ano de 2005. Conforme este Decreto presidencial, as instituições deveriam, também, planejar a ampliação dessa oferta a partir do ano de 2007.

O PROEJA, sob a vigência deste primeiro Decreto, foi instituído exclusivamente no âmbito da rede federal de ensino, oportunizando a elevação da escolaridade e a profissionalização somente aos jovens e adultos que já haviam concluído o ensino fundamental.

As estruturas das escolas públicas federais, a excelência do seu ensino técnico e médio, a experiência de algumas delas com a EJA, bem como o fato de estarem presentes na maioria dos estados brasileiros, constituíram-se como elementos fundamentais para a acolhida do PROEJA que surge, então, com uma dupla finalidade:

de enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil e de integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade do coletivo de jovens e adultos (MOURA, 2007, p.22).

A instituição deste programa foi decorrência da implementação de um decreto presidencial que retomou a possibilidade de ofertar cursos de nível médio na forma integrada à formação profissional. Trata-se do Decreto nº 5154/2004, que coloca em diálogo três campos historicamente desenvolvidos por diferentes itinerários acadêmicos e políticos: a Educação Básica, a Educação de Jovens e

Adultos, e a Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, foi revogado o Decreto nº 2208/1997, que havia separado o ensino médio do ensino técnico.

Desde então, a Rede Pública Federal de Educação Profissional e Tecnológica está diante de grandes desafios. O primeiro é o de romper com a dualidade histórica entre a formação técnica e a formação geral, e, conseqüentemente, com seus impactos em relação à organização do trabalho no interior das escolas. Isso é fundamental para a construção e desenvolvimento do currículo integrado, não só do PROEJA, como dos cursos técnicos integrados regulares das instituições. O outro desafio dessa rede pública federal é o de manter a sua reconhecida qualidade de ensino na formação dos sujeitos da EJA, ou seja, na formação de jovens e adultos de classes populares portadores de trajetórias escolares descontínuas.

Nesta fase inicial de implantação do PROEJA, alguns equívocos foram evidenciados em relação à forma de implantação e ao conteúdo de normatização do Programa. Estes foram problematizados por gestores e professores em diferentes contextos educacionais, assim como se constituíram como tema de diferentes artigos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; MOURA; HENRIQUE, 2007; BONOW, 2010).

Conforme os autores, a rede não tinha experiência com a EJA, em especial com a vinculação dessa modalidade com a educação profissional. As experiências de trabalho dos professores da educação profissional da rede federal com os estudantes de EJA restringiam-se basicamente ao ensino médio propedêutico e a experiências com projetos de elevação de escolaridade e qualificação profissional, por meio de convênios com empresas e centrais sindicais. Portanto, a rede federal de ensino técnico-profissional não dispunha de um quadro profissional preparado para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva de formação integral. Havia, por um lado, as experiências de formação técnica separada da formação propedêutica da rede federal de ensino e, por outro, os sistemas municipais e estaduais com uma larga experiência na EJA, que não foram contemplados neste primeiro momento da implantação do Programa. Esta situação apontou para a urgência da organização de processos de formação continuada de professores e gestores na e para a construção de um projeto de educação integrada na modalidade de EJA.

Outro aspecto importante materializou-se por conta do próprio projeto de expansão da rede federal de ensino, que passa por uma ampliação da estrutura física, do trabalho, e das ofertas de vagas para os cursos superiores de tecnologia, bacharelados e da pós-graduação *lato e stricto sensu*. Neste sentido, a falta de profissionais e de espaço nas suas estruturas físicas configurou-se como impossibilidade de aumento de vagas, não só para o PROEJA, como para os cursos técnicos integrados destinados aos estudantes egressos do ensino fundamental com idade escolar regular. Percebe-se na rede federal de ensino, a prioridade de ampliação dos cursos superiores em detrimento dos cursos técnicos de nível médio. Portanto, não é difícil concluir que este quadro está em desencontro com o objetivo do Programa em relação à ampliação de ofertas de educação profissional para jovens e adultos.

A essas críticas em relação à implantação do PROEJA somaram-se, ainda, o preconceito de alguns professores em relação à modalidade de ensino, bem como a opção pela comodidade profissional devido ao fato de estarem há algum tempo trabalhando com estudantes egressos do ensino fundamental e/ou ensino médio que passam por um rigoroso processo seletivo. Esta situação tem afastado os IFs de uma perspectiva mais democrática quanto à função social das instituições públicas federais onde a “cultura do trabalho simples e da baixa escolaridade dos trabalhadores, que esteve na origem dessas instituições, [vem sendo] superada pela cultura do trabalho complexo, de base científico-tecnológica, e pela relação pedagógica com jovens em idade escolar prevista” (FRIGOTTO, 2005, p.1100).

Assim, em meio às críticas e a algumas resistências, no segundo semestre do ano de 2005 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC/MEC, promoveu debates com as universidades, com os conselhos do Ministério da Educação e do Trabalho, bem como oficinas pedagógicas para os gestores dos IFs com vistas a capacitá-los na implantação do PROEJA. Estes encontros constituíram-se como espaço de análise, reflexão, questionamentos e críticas, principalmente no que diz respeito à forma como o Programa estava sendo implantado.

Durante este processo a equipe da SETEC sofreu alteração. Um novo grupo de trabalho produziu o primeiro documento que serviu de referência para a integração da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Estas formulações foram acolhidas pelo Ministério de Educação (MEC), que revogou o Decreto 5.478 de 25 de junho de 2005, promulgando o Decreto 5.840 de 13 de

julho de 2006, o qual alterou a denominação do PROEJA para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e reformulou algumas das características fundamentais do programa. Contrariamente ao anterior que estabelecia cargas horárias máximas para os cursos de PROEJA, estabeleceu limites mínimos, deixando por conta da autonomia das instituições ofertantes a definição da carga horária dos cursos.

A definição de cargas horárias máximas fixadas pelo primeiro decreto foi fortemente problematizada por professores, gestores e diferentes pesquisadores (FRIGOTTO, 2005; RAMOS, 2010). Se o objetivo do Programa é de possibilitar aos estudantes da EJA uma sólida educação básica integrada a uma formação profissional de qualidade, por que estabelecer cargas horárias mínimas aos cursos integrados destinados aos estudantes em idade escolar regular, e máximas aos estudantes do PROEJA? Questionamos se não estaria sendo proposto um curso pobre para os pobres, uma profissionalização de menor qualidade para a modalidade de ensino EJA. Sabemos que esta diferença de carga horária justifica-se pelo pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, homens e mulheres que acumularam saberes nas suas experiência escolares, de vida e de trabalho, e estes deverão ser tomados como ponto de partida para novos conhecimentos. No entanto compartilho da opinião de que

a coerência ética desse pressuposto nos leva a enxergar a educação básica e a profissional para além da sistematização dos conhecimentos gerais dos estudantes e o aprimoramento e do reconhecimento dos seus saberes profissionais. Processos complexos de desconstruções conceituais são necessários para o desenvolvimento intelectual desses sujeitos e, portanto, para uma formação a que têm direito (RAMOS 2010, p.80).

O novo decreto, além de fixar as cargas horárias mínimas para o PROEJA, possibilitando às instituições a definição dos percursos formativos de seus estudantes apresenta outras alterações que ampliam

o horizonte de atuação do ensino médio para educação básica (níveis fundamental e médio), da rede federal para sistemas públicos de ensino e para o sistema S, além de passar a admitir a possibilidade de sua oferta na forma Concomitante, considerando-se (conforme o decreto 5.154/04) as oportunidades educacionais das diferentes realidades do país e a manutenção dos princípios de uma educação integral (MOLL, 2010; p. 133).

Com a sua abrangência ampliada, possibilita o acesso à educação básica e à profissionalização a um número maior de jovens e adultos que não tiveram direito de concluir a educação básica ou foram excluídos do sistema formal de ensino. O PROEJA, dessa forma, apresenta-se como uma política educacional inovadora e busca constituir-se uma política pública de inclusão social.

Neste sentido, para o enfrentamento do quadro de exclusão social e educacional da nossa sociedade, o documento base no seu capítulo terceiro aponta para a necessidade da “concomitância de ações de curto, médio e longo prazos para atender ao horizonte constitucional da universalização do acesso à educação básica até o nível médio” (BRASIL, 2007, p.32), indicando o PROEJA como Política de Inserção e Política de Integração. Frigotto nomeia essas políticas (2005) como sendo, respectivamente,

ações imediatas, que não podem esperar devido à dívida histórica do Estado brasileiro com a sociedade, e as que se projetam para o médio e longo prazos, reinstituindo o pensar prospectivo com visão de futuro e de incorporação do direito para as gerações vindouras (BRASIL, 2007, p.32).

O horizonte, então, é a formação integral do estudante, em que a apropriação dos conhecimentos gerais e específicos aconteça sobre os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). O objetivo é possibilitar aos estudantes a compreensão da realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho. Para tanto é fundamental romper com a dualidade estrutural entre formação geral e formação específica, ou seja, a educação academicista voltada para as classes favorecidas social e economicamente e a educação instrumental ofertada para os filhos das classes populares.

Sendo assim, ficou evidenciado ser esta uma política educacional que reúne grandes desafios, entre eles o de formar profissionais para trabalhar com esta modalidade de ensino numa perspectiva de formação integral, o de trabalhar no interior das escolas o preconceito de colegas para com esta modalidade de ensino, a superação do dualismo entre a formação geral e a formação profissional e entre a formação para o mundo do trabalho e para o mercado de trabalho, além do grande desafio que é de promover, no acesso dos estudantes do PROEJA à escola regular, um ensino de qualidade.

Trata-se então, de sair da comodidade, de abrir-se à construção de novas rotinas escolares, e fundamentalmente, de romper com os preconceitos. Conforme diz Santos (2006, p.8):

Ao PROEJA pressupõe-se uma qualificação profissional adequada quando se trata do ensino fundamental, e uma certificação de “primeira classe” quando é PROEJA de ensino médio, pois para EJA, historicamente, há o entendimento que “qualquer coisa serve”.

Neste sentido, é imprescindível, que professores, funcionários e gestores das instituições acolhedoras do PROEJA lancem um olhar atento aos sujeitos da EJA, para que possam reconhecer suas trajetórias e experiências. Os estudantes do PROEJA são homens e mulheres que vivem em contexto de violência e de privação da liberdade, que experimentaram a fome e as piores condições de trabalho, são estudantes que viveram histórias de fracasso escolar. “Se não formos capazes de reparar neles, de ouvi-los, de admirá-los, de surpreender-nos com essas mulheres e homens, é possível que, mais uma vez, eles entrem e saiam de nossas escolas, como já fizeram outras vezes, sem “concluir” aprendizados e níveis de ensino”. (MOLL, 2010, p.136)

Esta investigação lança este olhar sob os estudantes da EJA, pois busca conhecer os fatores que constituem as histórias de permanência dos estudantes do PROEJA. Estes são estudantes de classes populares, com trajetórias escolares e experiências de trabalho descontínuas, que ingressaram no curso, não abandonaram, permaneceram, e formaram-se técnicos em Informática. Este fato suscita em mim algumas curiosidades, quais sejam: como perceberam a acolhida feita pela instituição? Tiveram suas vivências e experiências valorizadas por meio das propostas pedagógicas? Tiveram dificuldades de relacionamento e de aprendizagens? O curso atendeu às suas expectativas? Esta trajetória escolar está sendo diferente das demais? Buscar respostas a estes questionamentos parece ser imprescindível para a afirmação do PROEJA como política que pretende romper com a história de exclusão circunscritas nos diferentes projetos da Educação de Jovens e Adultos.

Assim finalizo a apresentação dos estudos concernentes aos três campos desafiados ao diálogo no processo de implantação e implementação do PROEJA como política pública. No próximo capítulo, apresento as tensões, os desafios, os

limites e as possibilidades enfrentadas pelos professores, estudantes e gestores na implantação desta política no Campus Pelotas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

#### **4 O IFSUL: O CONTEXTO EM QUE O PROEJA FOI INSTITUCIONALIZADO**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense foi criado recentemente pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A reitoria está fixada na cidade de Pelotas. Atualmente está constituído por nove *campi*, Pelotas, Sapucaia do Sul, Charqueadas, Passo Fundo, Bagé, Camaquã, Venâncio Aires e Santana do Livramento. Oferece Educação Profissional Técnica de Nível Médio por meio dos cursos técnicos na forma integrada, concomitante e subsequente e Educação Profissional de Nível Superior por meio dos cursos de engenharia e de tecnologia. Ainda oferece Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores a partir de parcerias com instituições públicas e privadas, Pós-Graduação por meio dos cursos de especialização e Formação de Professores por meio do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional do Nível Técnico.

A reconhecida qualidade de ensino dessa instituição é fruto de quase um século de história, que tem seu início no século XX com a assembléia de fundação da Escola de Artes e Ofícios realizada na Biblioteca Pública em 07 de julho de 1917 – data do aniversário da cidade de Pelotas – com vistas a ofertar educação profissional para os meninos pobres. De 1930 a 1940 a instituição passou de Escola de Artes e Ofícios a Instituto Profissional Técnico, oferecendo cursos divididos por seções correspondentes a diferentes ofícios. Entre eles: destacavam-se os cursos em madeira, metal, artes construtivas e decorativas, trabalho de couro e eletro-química. Em 1940 o Instituto foi extinto para a construção da Escola Técnica de Pelotas (ETP).

A ETP foi criada por meio do Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, pelo Presidente Getúlio Vargas e pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema. Embora sua inauguração date de 11 de outubro de 1943, suas atividades letivas com o primeiro ciclo industrial iniciaram em 1945 com a oferta dos cursos de Forja, Serralheria, Fundição, Mecânica de Automóveis, Máquinas e Instalações Elétricas, Aparelhos Elétricos, Telecomunicações, Carpintaria, Artes do Couro, Marcenaria, Alfaiataria, Tipografia e Encadernação. Para a oferta do segundo

ciclo de Educação Profissional, foi criado em 1953 o primeiro curso técnico de Construção de Máquinas e Motores.

Em 1959, passou a ser denominada Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel). A instituição destacava-se pela qualidade na formação de técnicos industriais, especializando-se na oferta de Educação Profissional de Nível Médio por meio dos cursos de Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações, Eletromecânica, Telecomunicações, Química e Desenho Industrial.

A ETFPel deu início a suas atividades no ensino superior em 1998, com a implantação do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional do Nível Técnico. Em 1999 foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS ampliando seus horizontes na Educação Profissional de Nível Superior com a oferta dos cursos de Engenharia, Tecnologia e da Pós-graduação.

A partir dessa retrospectiva histórica fica evidenciado o grande desafio que tem sido para os profissionais do IFSul, acompanhar a trajetória da Educação Profissional no Brasil, percebendo os diferentes contextos sociais que os levaram de Escola de Artes e Ofícios para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

A reforma da educação profissional da década de 90 abalou significativamente a identidade das Escolas Técnicas Federais, desencadeando um difícil e conturbado processo de reestruturação curricular. Essa reforma, promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, regulamentada pelo Decreto 2208/97, visando a responder com maior agilidade às demandas econômicas e sociais globalizadas, portadoras de novos padrões de produtividade e competitividade, estabeleceu a separação entre o ensino médio e a profissionalização.

Nesse contexto, a comunidade escolar do IFSul, desencadeou um movimento de resistência à reforma que se impunha, por intervir diretamente nos seus currículos e na organização do trabalho no interior da escola, colocando em cheque a reconhecida qualidade de ensino, característica desta instituição. No entanto, as diretrizes desses dispositivos legais foram concretizadas nos projetos dos diferentes cursos da instituição, gerando sistemas e redes distintas, reforçando a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre a teoria e a prática, aumentando no cotidiano de trabalho a cisão entre os professores do ensino médio

e os professores do ensino técnico, o que reforçou o dualismo histórico entre cultura geral e cultura técnica.

Com a promulgação do Decreto 5.154/2004, que revogou o Decreto 2.208/97, instalou-se um novo processo de reestruturação curricular, abalando novamente as relações no interior da escola, revivendo-se o medo do novo, o desrespeito com o já feito e a possibilidade do desejado, uma vez que se retomou a possibilidade de ofertar cursos de nível médio na forma integrada à formação profissional. Entre os professores dos cursos técnicos, essa possibilidade contemplava o desejo declarado dos professores de apenas um curso técnico, o curso de Eletrônica. Os demais professores dos cursos técnicos, o que equivale à maioria, manifestavam-se contrários à integração. Havia outro grupo de professores que se colocou favorável à integração do ensino médio com a formação profissional. Deste grupo faziam parte os professores do Projeto Ensino Médio Para Adultos (EMA). Ainda assim, no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), reconstruído em 2006, apareceu no texto como prioridade, a oferta da educação profissional técnica na forma integrada, no item oito:

As finalidades, características e os objetivos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense estão definidos na Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, conforme descrito a seguir:

[...]

#### 8.2. Objetivos:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (PPI, 2006, p. 19).

Aparece, novamente, no item 12. Políticas de ensino para educação básica:

12.2. Educação profissional técnica de nível médio o Instituto Federal Sul-rio-grandense, na proposição curricular da educação profissional técnica de nível médio, priorizará uma ação educativa que propicie a construção conjunta de conhecimentos técnico-científicos. Buscará, dessa forma, proporcionar educação profissional que permita, ao egresso, inserção no mundo do trabalho e/ou a continuidade de estudos, universalizando e tornando unitária a formação básica do cidadão, independentemente de sua origem socioeconômica (PPI, 2006, p. 28).

Sendo assim, foi com base no PPI que iniciamos o processo de construção de cinco cursos técnicos integrados, Edificações, Química, Eletrotécnica, Eletrônica, e o de Informática/PROEJA. Segundo relato de alguns coordenadores do IFSul, destes cinco cursos que estão atualmente integrados, somente os dois últimos, eram desejados pelos professores.

O grupo que desejava a implantação do PROEJA enfrentou diversos problemas. Entre eles houve a resistência por parte da maioria dos docentes ao caráter obrigatório da oferta de vagas ao PROEJA. De acordo com o Decreto 5.478 de 25 de julho de 2005, que foi revogado um ano depois, as Instituições Federais de Educação Profissional tinham que disponibilizar ao PROEJA, no ano de 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso do ano anterior da instituição. Deveriam, também, incluir no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a ampliação dessa oferta a partir do ano de 2007. A imposição do número de vagas, na visão de alguns professores, atravessou a organização e planejamento da instituição, o que acabou prejudicando as possíveis parcerias para a implantação do PROEJA.

No entanto, a fim de ofertar vagas em cumprimento à legislação em vigor, sob a orientação da Pró-reitoria de Ensino (PROEN), na época Diretoria de Ensino (DIREN), os professores do EMA encontraram a parceria para a construção do PROEJA junto aos professores do curso Técnico em Sistemas da Informação (TSI). Isso se deve à experiência que estes professores já tinham com os estudantes do EMA e, também, ao fato de que era condição da DIREN, para aprovar o curso de ensino superior de interesse desta coordenadoria, a oferta de vagas para um novo curso técnico de nível médio, uma vez que o curso TSI estava sendo extinto.

O interesse do grupo do TSI pelo PROEJA veio ao encontro dos resultados de algumas pesquisas feitas junto aos estudantes do EMA com vistas à área de interesse para a profissionalização. Segundo a coordenadora do EMA, esta pesquisa foi realizada por meio de questionários aplicados aos estudantes matriculados nos anos de 2004 e 2005. Os resultados das pesquisas sempre apontaram a área de informática como a primeira opção dos estudantes.

O desafio posto para todos os profissionais envolvidos na construção dos cursos integrados, não só do PROEJA, era de fazer um exercício contrário ao que historicamente estavam acostumados, ou seja, iniciar pelo que sempre foi o fim. O ponto de partida para a construção do perfil e competências da educação profissional de nível médio foram o perfil e as competências do ensino médio e do ensino técnico. Com o perfil e as competências do novo curso integrado, os professores da formação geral e os professores da formação técnica teriam de dialogar em torno dos conhecimentos/conteúdos necessários para o

desenvolvimento das competências elencadas. Após essas discussões, as disciplinas seriam, então, elencadas e, por fim, as cargas horárias estabelecidas.

Considerando o clima já mencionado, o grupo que discutia o PROEJA foi o único que suportou a inversão da discussão. Os demais, na metade do processo, passaram para a discussão das disciplinas e distribuição das cargas horárias. Esse movimento abalou as relações no interior da escola entre coordenadores de cursos e áreas, supervisoras pedagógicas e gestores, dificultando a construção de aproximações curriculares possíveis.

A vivência com o EMA foi fator determinante para o clima favorável durante este processo inicial de diálogo com os professores da área de informática. Tanto que na estrutura curricular do curso de PROEJA, o grupo de professores conseguiu distribuir as disciplinas de conhecimentos gerais e de conhecimentos específicos ao longo dos três anos de formação.

Acreditam, conforme (RAMOS, 2005, p.122), que “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sobre os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.” Para tanto, o espaço semanal para reuniões pedagógicas e/ou administrativas – institucionalizado nas quartas-feiras das 16h45min às 18h30min – tornou-se insuficiente para os estudos necessários à construção de um currículo integrado, a partir da educação integral, sendo apontada a necessidade de mais um espaço institucionalizado para as reuniões pedagógicas.

No caso do PROEJA, as reuniões semanais acontecem em outro horário, o que facilita a participação dos professores, embora não a garanta, até porque os professores atuam em diferentes frentes de trabalho. Com o projeto de expansão da rede federal de ensino, são ofertadas vagas para os cursos técnicos integrados, e continuam a ofertar vagas para os cursos técnicos subsequente e concomitante, além de estarem ampliando as vagas na educação superior, por meio dos cursos superiores de tecnologia, dos bacharelados, das pós-graduações *lato sensu*, do Programa de Formação Pedagógica e, atendendo, ainda, a algumas turmas do ensino médio propedêutico, em extinção.

Além disso, os professores permanecem em áreas físicas distintas. Os do ensino médio estão distribuídos nas coordenadorias relacionadas aos seus campos de conhecimentos e, os do ensino técnico, independente da forma integrada, estão distribuídos nos diferentes cursos, assim como os da educação superior.

Portanto, o encontro casual/descomprometido de professores com vistas a socializar os problemas do dia-a-dia, a formação continuada no espaço de trabalho, o diálogo entre os professores dos cursos técnicos com os professores do ensino médio, podem ser definidos pelo professores de diferentes formas: intensos e difíceis; espaços a conquistar ou, até mesmo, suficientes para a organização do trabalho. Esse fato indica a diferença de opiniões do corpo docente do IFSul, em relação a uma das principais estratégias para a construção de um currículo integrado, ou seja, o encontro, a reunião, a reflexão coletiva.

Dessa forma, romper com a dualidade histórica entre a cultura geral e a cultura técnica e, conseqüentemente, com a cisão entre os professores dos cursos técnicos e do ensino médio, tem-se configurado um grande desafio porque passa fundamentalmente pela mudança na organização do trabalho no interior da escola e, portanto, pelo empenho e desejo individual e coletivo na e para a construção de uma formação integral onde

a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (CIAVATTA, 2005, p. 84).

É neste contexto, diante dessas tensões e desafios que os projetos de cursos técnicos integrados estão sendo implementados, dentre eles está o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

No caso do PROEJA fica fácil perceber que os desafios são potencializados, por tratar-se de um projeto de formação integral, aliado à inclusão dos sujeitos da EJA nas Instituições Federais e ao compromisso, destas, de manter, na acolhida desses sujeitos, a histórica qualidade de sua formação.

Os professores do antigo EMA e, atualmente, os do PROEJA, nas reuniões das suas áreas de conhecimento, e em reuniões gerais da instituição, enfrentam o preconceito além do desconhecimento dos demais colegas em relação ao trabalho desenvolvido com a EJA.

Apesar disso, o grupo de professores dessa modalidade de ensino vem-se constituindo e, paralelamente, busca a valorização e o reconhecimento do projeto pedagógico desenvolvido para os estudantes da EJA no interior da instituição.

No primeiro ano do curso, os professores passaram a conviver com o problema da evasão da primeira turma. Eles tiveram pouco tempo entre a aprovação do projeto e o início do curso para pensar um processo seletivo diferenciado que possibilitasse aos sujeitos da EJA um maior esclarecimento do curso que estava sendo oferecido. Acreditam que este fato tenha contribuído para o elevado índice de evasão dos estudantes da primeira turma do PROEJA. Podemos observar outros aspectos da evasão desses estudantes em Bonow (2010) que em sua recente pesquisa buscou interpretar as compreensões sobre a experiência e o afastamento do PROEJA produzidas por esses estudantes excluídos da primeira turma.

Como estratégia de enfrentamento do problema da evasão, o grupo de docentes, em conjunto à coordenação e à supervisão pedagógica organizou um processo seletivo diferenciado. A primeira etapa desse processo seletivo configurou-se na própria inscrição do candidato, a segunda (eliminatória) constou da apresentação do curso aos candidatos às vagas do PROEJA e a terceira etapa uma redação com alguns questionamentos acerca da trajetória escolar dos candidatos e suas expectativas em relação ao curso, bem como algumas questões de lógica. Nesse processo seletivo, além dos candidatos conhecerem o curso, os critérios para a classificação valorizaram o público da EJA, formando um conjunto de fatores que, na opinião deste coletivo que trabalha com o PROEJA, contribuiriam para a redução do índice de evasão da segunda turma em relação à primeira.

A redução do índice de evasão referente à segunda turma do curso foi também destacada por Del Pino, Ivo, Hypolito e Marcolla (2011), no IV Seminário de Pesquisa e Formação CAPES/PROEJA/RS, em abril de 2011, no qual os autores apresentaram dados referentes à implantação do PROEJA em dois Campi do IFSul. Objetivavam analisar, entre outros aspectos, o acesso e a permanência dos estudantes.

Os autores, ao apresentarem as tabelas com os dados dos alunos referentes à primeira e segunda turma dos cursos, traçaram uma comparação entre as turmas em relação ao índice de evasão.

Tabela 1 – Dados relativos ao acesso e permanência dos alunos da primeira turma do Curso de Manutenção e Suporte de Informática – PROEJA (Campus Pelotas/IFSul) – 2007/09.

ANO	Matricula Inicial	Abandono		Reprovados		Aprovados	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
2007	19	3	15,8	9	47,4	7	36,8
2008	7	1	14,3	4	57,1	2	28,6
2009	2	0	0,0	1	50,0	1	50,0

Fonte: Campus Pelotas/IFSul – fevereiro de 2011 (DEL PINO; IVO; HYPOLITO; MARCOLLA, 2011).

A partir da Tab. 1, observam que o índice de evasão da primeira turma atingiu, aproximadamente, 21% (4), e, em comparação com a tab. 2, apontam que este índice reduziu 5,5% (1). Constatam, ainda, que 5,3% (1) dos alunos da primeira turma concluíram o curso dentro do percurso previsto (três anos), em contrapartida na segunda turma esse dado ficou em 50% (9).

Tabela 2 – Dados relativos ao acesso e permanência dos alunos da segunda turma do Curso de Manutenção e Suporte de Informática – PROEJA (Campus Pelotas/IFSul) – 2008/10.

ANO	Matricula Inicial	Abandono		Reprovados		Aprovados	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
2008	18	0	0,0	5	27,8	13	82,2
2009	13	1	7,7	3	23,1	9	69,2
2010	9	0	0,0	0	0,0	9	100,0

Fonte: Campus Pelotas/IFSul – fevereiro de 2011 (DEL PINO; IVO; HYPOLITO; MARCOLLA, 2011)

Os autores, ao analisarem os dados numéricos acima apresentados, identificaram os reflexos das mudanças no processo seletivo, o que vai ao encontro da opinião dos professores do PROEJA. No entanto, os autores indicam a importância de uma análise mais aprofundada a respeito do tema.

Por outro lado, foi no segundo ano do PROEJA que o grupo de professores passou a conviver com outras dificuldades em relação ao curso. O grupo percebeu o distanciamento das experiências de vida e de trabalho dos sujeitos da EJA com a área profissional escolhida, bem como passou a enfrentar dificuldades pelo fato de o perfil do grupo de professores da área de informática estar voltado muito mais para linguagem de programação do que para a manutenção e suporte em informática. Desde então, o grupo de professores e os estudantes do PROEJA passou a

conviver com o conflito de opiniões em relação à qualidade da formação pretendida. Alguns professores afirmavam que os estudantes da EJA não têm condições de aprendizagem nesta área, outros acreditavam na possibilidade de aprendizagem dos estudantes se o tempo de duração fosse maior. Já os estudantes, tanto nas reuniões, como nos instrumentos de avaliação do curso, assumiam suas dificuldades e apontavam a necessidade de aulas práticas dentro dos laboratórios.

Durante os três primeiros anos do curso, as reflexões feitas nos encontros semanais foram enriquecidas com os resultados das avaliações feitas pelos estudantes ingressantes da primeira turma. Por meio de instrumentos de avaliação, estes estudantes apresentaram suas expectativas em relação ao curso, pontuaram as dificuldades encontradas nas diferentes disciplinas, destacaram aspectos importantes das relações com colegas e com os professores e apresentaram sugestões para superação das dificuldades e problemas por eles apontados.

Esta troca foi muito interessante, pois as avaliações feitas pelos estudantes e pelos professores eram muito semelhantes em alguns pontos importantes. Algumas das estratégias pensadas pelos professores para qualificar o trabalho desenvolvido também haviam sido sugeridas pelos estudantes da primeira turma do curso e apareceram de uma forma muito evidente no instrumento de avaliação.

Diante desta realidade, com base nas discussões realizadas nas reuniões pedagógicas, nas conversas informais com os estudantes e nas sugestões dos conselhos de classe da turma que, atualmente, frequenta o terceiro ano, o grupo de professores decidiu encaminhar um projeto de ampliação da carga horária do curso, acrescentando um semestre para desenvolver um aprofundamento teórico e prático, fundamentais para a formação de um técnico desta área de atuação. O aumento na carga horária do curso visava a contribuir com a qualificação do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que possibilitaria aos professores mais tempo para o aprofundamento teórico e, principalmente, para o desenvolvimento de aulas práticas, resgatando, assim, o foco na manutenção de computadores, passando para três anos e meio de formação e qualificação profissional.

Todavia, com a falta de professores efetivos da área profissional, não foi possível enviar aos órgãos competentes a solicitação de avaliação e aprovação desse novo projeto. A situação levou à oferta de disciplinas eletivas ao invés de encaminhar a proposta de um novo projeto curricular que ampliaria o curso da área de Informática para três anos e meio.

O conflito de opiniões a respeito desse fato fragilizou as relações de professores e alunos. A instituição sustentava o discurso pedagógico da inclusão dos sujeitos da EJA por meio de um projeto de formação integral, bem como o do compromisso com a permanência e o sucesso dos estudantes do PROEJA de Informática. Porém a coordenação do PROEJA, estava impedida de encaminhar uma nova estrutura curricular para qualificar este processo formativo. Os estudantes, em especial os do terceiro ano, sentiam-se inseguros para a atuação profissional e, mesmo com a negativa em relação ao encaminhamento do projeto de uma nova estrutura curricular, continuavam solicitando alguma alternativa para o desenvolvimento de mais aulas práticas.

Tal situação desencadeou uma reflexão que encaminhou à construção de outro curso para esta modalidade de ensino ao invés de reeditar mais uma oferta do curso de Manutenção e Suporte em Informática. Assim, o grupo do PROEJA buscou novas parcerias no interior da escola para a concretização deste novo projeto, que resultou, depois de um longo processo de estudos e negociações, na criação do Curso Técnico de Execução, Manutenção e Restauo de Edificações. O grupo de professores vivenciou novamente a construção coletiva de um curso para o PROEJA, o qual, além de estar focado no sujeito da EJA com experiência na área de construção civil, apresenta uma estrutura curricular de três anos e meio, mais estágio e carga horária semanal para os Projetos Integrados. Nas reuniões semanais, com forças revigoradas, estes profissionais estão diante do desafio de, no cotidiano de trabalho, construir uma proposta pedagógica diferenciada, que busque na realidade de vida e de trabalho desses homens e mulheres da EJA, saberes que deem sentido à significação de eixos temáticos que articulem a construção de novos conhecimentos (PPI, 2006)

Atualmente, o curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, em processo de extinção, continua atendendo somente às cargas horárias mínimas previstas no primeiro decreto presidencial. Com todo o processo de reflexão, discussão e elaboração de uma nova estrutura curricular com ampliação do curso para três anos e meio, o que foi oferecido pela instituição aos estudantes do terceiro ano foram disciplinas eletivas. Evidentemente esta solução propiciou uma qualificação do processo formativo, inclusive isso consta nas avaliações feitas pelos estudantes. Ocorre, que em não se tratando de uma nova estrutura curricular, ou seja, de um novo projeto de curso, poderá ou não ser oferecido para as duas últimas

turmas. Dito de outra forma, novos acordos terão de ser feitos para o oferecimento das disciplinas eletivas, dependerá da disponibilidade dos professores e do aceite dos estudantes dessas últimas turmas, que dependendo da suas relações com a escola e com o saber, terão opiniões diferentes em relação à validade do oferecimento de mais disciplinas e práticas de laboratórios, ampliando em mais um semestre a duração do curso.

Contudo, o curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática terá, no mínimo, mais dois anos de vigência no IFSul - Campus Pelotas, percorrendo um tempo de seis anos de vida. Os desafios e dilemas enfrentados durante a implantação deste curso foram investigados pelo grupo de pesquisa CAPES/PROEJA do Rio Grande do Sul (FRANZOI et al., 2010). Os resultados da investigação revelam as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos atores dessa política, os professores, os estudantes, os coordenadores, as supervisoras pedagógicas dos IFs no cotidiano pedagógico do PROEJA dentro dos Institutos. Dentre as dificuldades, o alto índice de evasão do PROEJA configurou-se como o problema enfrentado pela maioria dos IFs. Embora todas as dificuldades reveladas, o grupo de investigação concluiu que o programa ainda constitui-se como possibilidade de aprofundamento de experiências educativas de trabalhadores.

O alto índice de evasão da primeira turma do PROEJA - Campus Pelotas, chamou a atenção de um dos professores do curso, que buscou investigar as representações dos estudantes evadidos. Conforme Bonow (2010) ficou evidenciado nas narrativas desses estudantes a multidimensionalidade dos fatores que interferem na evasão e na reprovação. Assim os fatores intraescolares (dificuldades de adaptação à cultura escolar; indiferença da escola às necessidades e saberes dos estudantes; problemas de aprendizagem e as reprovações) junto com os fatores extraescolares (dificuldades de integração entre as áreas de formação do curso; resistência e/ou limites dos professores da área técnica para trabalhar nesta modalidade, entre outros) contribuíram para a interrupção da escolarização desses estudantes. O autor salienta que na interpretação das narrativas dos estudantes é preciso destacar a responsabilidade da escola para produzir a exclusão escolar. Diz que alguns estudantes indicam como explicação desse processo seus próprios limites. No entanto, adverte que “o papel da escola na integração e na aprendizagem dos estudantes das classes populares é um aspecto fundamental para a promoção

de mais igualdade mediante a democratização das oportunidades educacionais” (BONOW, 2010; p. 177)

Diante do exposto, anuncio que na primeira parte do próximo capítulo serão apresentadas diferentes abordagens teóricas que discutem os processos de exclusão produzidos no interior das escolas. Na sequência, será apresentado o marco teórico conceitual que embasou a análise dos dados desta pesquisa.

## 5 ACESSO E PERMANÊNCIA

*Acesso, Permanência e Sucesso escolar são faces da construção de um direito que ainda engatinha na sociedade brasileira (PAIVA, mar/2011).*

Vivemos numa sociedade de grandes contrastes. É inegável que a modernidade possibilitou um acúmulo de conhecimento científico importante. Nunca se produziu tanto em tão pouco tempo. No entanto, mesmo com uma tecnologia de ponta, com centros de excelência de educação básica e superior e com projetos de universalização da escolarização da educação básica<sup>4</sup> estamos longe de uma sociedade na qual exista felicidade para todos.

Basta olharmos para o cenário da vida na nossa sociedade que enxergaremos de um lado trabalhadores assalariados, desempregados, homens, mulheres e crianças abaixo da linha da pobreza e, de outro, crianças que têm seus direitos de infância garantidos e adultos que ocupam os escassos empregos bem remunerados. Estamos em uma sociedade em que a maioria sobrevive, enquanto uma minoria goza dos prazeres e das riquezas da vida; em uma sociedade organizada para formar dominantes e dominados, opressores e oprimidos, dirigentes e dirigidos.

Neste sentido, tanto a história da educação brasileira como os processos de escolarização são marcados pelos contrastes da sociedade moderna. As importações de modelos educacionais reproduzem no interior da escola a divisão do trabalho imposta pelo capitalismo, disciplinarizando os currículos, compartimentalizando os conhecimentos numa proposta pedagógica que pouco possibilita aos estudantes o questionamento, a reflexão e o posicionamento crítico diante das situações vividas por eles.

---

<sup>4</sup> Com a implementação do FUNDEB (BRASIL, 2007), o Brasil passa a contar com uma política de financiamento da educação básica. Todavia, a Emenda Constitucional nº 51, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), ao alterar o artigo 208 da Constituição Federal limita a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Assim, o país ainda vive uma restrição na oferta educacional, estando ainda distante da universalização do ensino infantil e médio.

Nessa perspectiva, evidencia-se um modelo tradicional de ensino, centrado na figura do professor que detém o conhecimento a ser transmitido e memorizado pelo estudante por meio de práticas pedagógicas conservadoras que contribuem com o modelo de sociedade pautada pela especialização, pelo individualismo, pela competição e pela exclusão.

Neste modelo, a escola parte do pressuposto de que todos são iguais, desenvolvendo seu currículo, seu método, sua avaliação independente das diferenças de classe, gênero, étnicas, físicas e cognitivas, produzindo assim a exclusão e tornando-se pouco atrativa e acolhedora aos jovens e adultos. Essa escola faz com que muitos sejam expulsos no seu tempo de infância ou nem a ela tenham acesso, devido à necessidade de trabalhar para a sua sobrevivência. Por outro lado, muitos procuram a ela retornar em busca de escolarização e de profissionalização.

Atualmente, temos convivido com duas escolas que coexistem no mesmo espaço. Uma que se coloca como dona da verdade, detentora do saber e dos conhecimentos socialmente válidos, não percebe a existência de processos formativos para além dos seus muros; e outra que, ao atender a universalização do acesso se pretende democrática, mas valida as trajetórias daqueles que provêm das classes dominantes. “Uma se encontra com a outra, não se reconhecem, mas se veem constrangidas, ao menos pela formalização em lei, a se reconhecerem e a se tornarem próximas” (CURY; MARIN; BUENO, 2010, p.6).

No entanto, ambas estão distantes em garantir o direito igualitário e de todos à educação. Encontram-se apartadas da construção de um projeto político-pedagógico numa perspectiva de educação popular, ou seja, um projeto que se fundamenta numa concepção mais ampliada de educação, com suas origens nos projetos de educação de jovens e adultos dos movimentos populares desenvolvidos nos campos e nas cidades, e caracteriza-se por

incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, sociais, cognitivos, culturais... Reconhecer a cultura como matriz da educação (ARROYO, 2005; p. 228).

Foi assim que a educação popular problematizou o pensamento pedagógico conservador, desempenhando um importante papel na construção de uma nova

ordem educacional, propondo novas práticas educativas, que, no diálogo com diferentes conhecimentos, diferentes saberes e vivências, propiciam a formação de sujeitos conscientes do mundo que os cerca.

Segundo Gadotti (1994), na concepção dialética e popular, o saber adquirido na escola não é um fim em si mesmo. Configura-se instrumento de luta, uma vez que o fim da educação, nessa perspectiva, “é a formação da consciência crítica e a transformação social” (GADOTTI, 1994, p. 6).

Para tanto, mais do que o acesso, é imprescindível a permanência com sucesso dos estudantes das camadas populares na escola pública, ou seja, é preciso entrar, permanecer e aprender os conteúdos socialmente válidos. Trata-se de possibilitar aos filhos dos trabalhadores das classes populares a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, para que possam dizer a palavra, defender seus ideais, credenciar-se à condição de dirigentes.

Assim, os militantes da educação popular, ao reivindicarem o acesso ao sistema formal de ensino, buscam discutir a função social da escola pública, questionando seus currículos, métodos, sistema de avaliação, ou seja, questionando seus mecanismos de exclusão.

Desde o processo de redemocratização do país, na década de 80 do século passado, até os dias atuais, o desafio que se coloca é de ressignificarmos as estruturas e as relações na educação formal. Percebemos então, que o projeto de construção de uma escola pública com qualidade social, que garanta o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes das camadas populares, objeto de luta histórica de educadores, militantes dos movimentos sociais e sindicais, continua em construção.

Para Barroso (2005, p. 11)

a democratização da escola pública – ou melhor, a sua refundação enquanto uma escola efetivamente popular – é uma tarefa-desafio ainda em aberto para os educadores. O projeto – aparentemente irrealizável – é construir uma educação pública que seja, ao mesmo tempo, democrática (extensiva a todos, indistintamente) e portadora de uma determinada qualidade, que seja socialmente referenciada e distante da lógica excludente. Uma escola que consiga inserir as novas gerações num mundo inteiramente transformado e distante daquele que originou a sua universalização.

O projeto de universalização da escolarização parece não atender, na essência, os valores e princípios constitucionais que colocam a educação como

direito igualitário e de todos, pois a realidade educacional brasileira tem mostrado que continuamos a priorizar os ricos e excluir os pobres. É inegável o avanço em relação ao acesso à escola pública, no entanto, a permanência de estudantes nos bancos escolares com aprendizagem dos conhecimentos equivalentes ao ensino fundamental e médio, especialmente os das classes populares, é desalentadora. Existe um grande contingente de estudantes que entram na escola e permanecem com um baixo rendimento escolar, ou reprovam repetindo inúmeras vezes a mesma série, caracterizando a distorção idade/série (DEL PINO et al., 2008). Esta situação refere-se ao que Ferraro (1999, p.39) chama de “exclusão na escola” e foi considerado por ele como “o maior problema da escola brasileira”.

O atraso escolar dos estudantes brasileiros pode ser observado nos dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2003, referentes ao estudo “Geografia da Educação Brasileira de 2001”, onde de cada cem estudantes matriculados no ensino fundamental, 39 estavam com idade inadequada à série que frequentavam. Dentre 100 estudantes matriculados na primeira série do ensino fundamental, somente 59 concluem este nível de ensino, levando, em média, 10,2 anos para percorrer as oito séries obrigatórias. Este estudo, publicado pelo INEP destaca o fato de os estudantes que chegam ao ensino médio necessitam de 3,7 anos, em média, para percorrer as três séries obrigatórias. Concluem, então, que de todos os estudantes que ingressam no ensino fundamental, somente 40,3% terminam o ensino médio, necessitando, em média, de 13,9 anos para concluírem a educação básica.

Esta situação evidencia a necessidade de estudarmos o fenômeno da exclusão escolar sob as duas dimensões apontadas por Ferraro (1999). Uma na forma de exclusão da escola, referente ao não-acesso à escola e à evasão, e a outra, já anteriormente mencionada, como a exclusão na escola, produzida internamente por meio dos mecanismos da reprovação e repetência, o maior impedimento do fluxo escolar.

Para o autor, a existência da exclusão operada na escola nos coloca a certeza de que não solucionaremos o problema da exclusão apenas com políticas simples de inclusão ou pela universalização do acesso à escola. A escola, no seu interior, opera duas lógicas opostas. A lógica direcionada a uma camada privilegiada da sociedade, por ele intitulada de lógica da progressão, e a outra dirigida aos filhos e filhas das classes trabalhadoras, intitulada como a lógica da exclusão. Conclui que

a universalização do acesso à escola é condição necessária, porém não é suficiente para garantir o direito à educação. Diz que a solução passa, fundamentalmente, pela superação dessa lógica de exclusão operada no interior da escola “em relação à escolarização das classes populares, do aluno trabalhador, do negro e de outros grupos ou categorias de discriminados” (FERRARO, 2004, p.64).

Neste sentido, Cury (2008) questiona se não seria mais adequado utilizar o conceito de inclusão excludente, ao invés de exclusão, uma vez que a inclusão escolar ao ampliar o acesso às camadas populares organiza-se pedagogicamente para selecionar os “bons”, separando-os dos “médios” e estes, dos “ruins”, reproduzindo no interior das escolas as apartações da vida extraescolar. O autor critica o emprego do conceito de exclusão utilizado de forma genérica para explicar todo e qualquer problema social, pois entende que a exclusão descreve situações traduzidas pela privação do emprego, de direitos, de liberdade, entre outras. Busca, nas palavras de Martins (apud CURY, 2008, p. 209), a afirmação de que a exclusão nomeia o

[...] conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal. A inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há se não, na sociedade, lugares residuais.

Os sujeitos da privação ou da inclusão excludente têm a mesma face, são “negros, pardos, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, trabalhadores manuais, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária legal [...] são vítimas de uma renitente e injusta distribuição da renda” (CURY, 2008, p. 217).

Esta também é a face dos estudantes da EJA, sujeitos desta pesquisa, verdadeiros representantes das desigualdades sociais e dos processos de exclusão e marginalização promovidos pela sociedade brasileira. São jovens e adultos desempregados, subempregados, trabalhadores informais que, ao ingressar na escola acabam incorporando a cultura da exclusão escolar, vivenciando no seu interior histórias de fracasso escolar.

Segundo Arroyo (1992, p. 49), esses estudantes já chegam à escola como reprováveis, pois “a cultura escolar estigmatiza os estudantes dos setores populares, rotulando-os como diferentes, incapazes, inferiores, menos-dotados para o domínio

das habilidades pretendidas e exigidas pelo processo de ensino-aprendizagem”. Neste sentido, o autor critica algumas abordagens teóricas que persistem em enfrentar o tema fracasso-sucesso escolar por meio de análises clínicas e individuais. Ele aponta que os fatores intra-escolares, ou seja, o ensino e a própria organização escolar devem ser problematizados, pois são, na maioria das vezes, estruturados para conservar uma sociedade desigual e excludente, por meio da disciplinarização do currículo e dos sistemas seriados.

A pesquisa realizada por Damiani (2006) também evidenciou a importância dos fatores intra-escolares para o desempenho dos estudantes. A investigação foi desenvolvida em duas etapas. A primeira etapa buscou relacionar o fracasso escolar aos diferentes fatores de risco da vida pessoal e familiar das crianças. A segunda comparou duas escolas que, embora atendessem estudantes com fatores de riscos semelhantes, apresentavam grande diferença nos índices de fracasso escolar. O estudo de caso mostrou que na escola com alto índice de fracasso (AF) predominavam as questões de ordem social: a assistência, o bom relacionamento e o bem-estar de todos os agentes escolares. Esta escola sustentava um discurso<sup>5</sup> regulador que era justificado pela carência dos estudantes. Já na escola com baixo fracasso escolar (BF), o trabalho pedagógico desenvolvido priorizava os aspectos instrucionais, ou seja, o desenvolvimento de atividades acadêmicas. O discurso instrucional da escola evidenciava o potencial dos alunos para novas aprendizagens e o reconhecimento e valorização da competência técnica dos professores. A autora, ao concluir a sua investigação, atenta para o fato de que os fatores intraescolares são cruciais para o desempenho dos estudantes, pois as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola são expressão da visão que os professores têm dos seus alunos.

Essas diferentes abordagens teóricas que buscam compreender o fracasso escolar vêm sendo estudadas ao longo das últimas décadas. Angelucci et al. (2004) em um estudo intitulado “O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório” apontou a existência de

vertentes que compreendem o fracasso escolar das seguintes formas: como problema essencialmente psíquico; como problema meramente técnico;

---

<sup>5</sup> A teoria do discurso pedagógico desenvolvida por Basil Bernstein (1996) constitui-se numa teoria explicativa do processo de comunicação pedagógica, na qual o autor apresenta uma riqueza de conceitos para compreensão do papel de diferentes práticas pedagógicas no processo de reprodução cultural e social.

como questão institucional; como questão fundamentalmente política. Verificou-se a existência de continuidades e rupturas teórico-metodológicas em relação aos caminhos percorridos pela produção do saber na área: há teses em que permanece o predomínio de concepções psicologizantes e tecnicistas do fracasso escolar; em outras, coexistem concepções inconciliáveis que resultam em um discurso fraturado; há também teses que dialogam e avançam a pesquisa crítica do fracasso escolar, inserindo-o nas relações de poder existentes numa sociedade de classes (ANGELUCCI et al., 2004, p. 51).

Sendo assim, temos assistido a culpabilização pelo fracasso escolar ser creditada ora aos estudantes e suas famílias, outras vezes aos professores, e outras, aos métodos e técnicas de ensino. No entanto, este estudo juntamente com outros (Patto, 1990; Sposati, 2000) apontam que para explicar este fenômeno educacional devemos incorporar diferentes variáveis sem deixar de considerar a influência da estrutura e organização do sistema escolar no sucesso ou no fracasso dos estudantes.

Charlot (2000) faz críticas à sociologia dos anos 60 e 70 que analisa o fracasso escolar como diferença de posição entre os estudantes relacionando-o à origem social e às deficiências socioculturais. Entende que estas teorias não explicam na totalidade os fenômenos denominados de fracasso escolar. O autor discute a questão do fracasso escolar na perspectiva da relação com o saber e a escola. Compreende que o fracasso escolar, por si só, não existe como objeto que possa ser analisado. Para ele o que existe “são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (CHARLOT, 2000, p.16). Sendo assim, apresenta o saber e os diferentes sentidos que os estudantes atribuem a ele como objeto de pesquisa na compreensão de fenômenos relacionados às histórias e situações de fracasso escolar.

Marchesi e Pérez (2004), a partir de um estudo sobre a realidade educacional espanhola, propõem um modelo para a compreensão do fracasso escolar numa abordagem multidimensional. Esta abordagem evidencia a estreita relação dos fatores intra e extra-escolares na produção do fracasso escolar dos estudantes. Para análise e compreensão desse fenômeno educacional, o modelo considera “as condições sociais, a família, a organização do sistema educacional, o funcionamento das escolas, a prática docente em sala de aula e a disposição do aluno para a aprendizagem” (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p.23).

Considerando a multidimensionalidade do fracasso escolar, os autores observam que os caminhos para a construção de estratégias para a sua redução

são complexos e não serão construídos apenas no âmbito escolar. São necessárias ações articuladas entre as diferentes esferas governamentais (federal, estadual, municipal), diferentes instituições e o conjunto da sociedade. Estas ações devem levar à melhoria das condições de vida da população, em especial às das classes populares; à valorização e qualificação dos professores; ao investimento financeiro nas estruturas e equipamentos didático-pedagógicos das instituições de ensino; ao respeito e compromisso com a autonomia financeira e pedagógica das escolas; e à mobilização de todos os agentes escolares (professores, funcionários alunos e pais) na construção de um projeto pedagógico que atenda às demandas de sua comunidade com propostas educativas inovadoras para a construção de uma escola pública com qualidade social.

Sabemos que a construção de uma educação de qualidade, sensível à diversidade dos estudantes e presente ao longo da vida continua distante. Para avançar nesta caminhada é fundamental recuperarmos a crença de que por meio da educação podemos construir sentidos mais humanos à vida das pessoas. Para tanto, é preciso romper com a naturalização da evasão e da reprovação de milhares de estudantes das classes populares, ou seja, é preciso superar os mecanismos de exclusão operados no interior das escolas na busca do sucesso no acesso e na permanência desses estudantes.

Para a construção de práticas pedagógicas nesta perspectiva, é necessário que se compreenda a produção do fracasso ou sucesso escolar, principalmente, por meio de estudo de caso em nível de escola (DAMIANI, 2006), em plano micro, como diz Ferraro (2004) dando voz aos excluídos. Corroboram com esta opinião Angelucci et al. (2004) quando evidenciam a importância das pesquisas qualitativas que investigam o fracasso escolar por meio de estudos de caso, colocando pais, estudantes, funcionários e professores de diferentes redes de ensino como sujeitos de produção do conhecimento.

Esta investigação busca dar vez às vozes dos estudantes de um projeto que tem por objetivo a escolarização e a profissionalização de qualidade de jovens e adultos das classes sociais econômica e culturalmente desfavorecidas. Os sujeitos desta investigação, dentro do cenário educacional onde a evasão, a reprovação e a produção do fracasso escolar estão sempre em cena, construíram histórias de permanência, formaram-se no curso técnico integrado de nível médio e estão em pleno estágio profissional.

Charlot (2009), ao abordar as questões referentes à produção do fracasso escolar, aponta algumas contradições em relação às estatísticas e à sociologia da reprodução que correlacionam o sucesso e o fracasso escolar à origem social dos estudantes, indicando a necessidade de explicarmos tanto os “êxitos paradoxais” referentes a estudantes dos meios sociais desfavorecidos que obtêm sucesso escolar, como os “fracassos paradoxais” referentes a estudantes de classe média que fracassam na escola.

Para transformar experiências de fracasso escolar em aprendizado, o autor propõe uma leitura positiva da realidade social, no sentido de buscar compreender o que acontece, e não o que falta nas histórias e situações escolares vividas pelos estudantes. Apresenta então, uma sociologia do sujeito que o entenda como “um ser levado pelo desejo e aberto para o mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é um elemento ativo” (CHARLOT, 2000, p. 57). Assim, defende que “as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam” (CHARLOT, 1996, p. 62).

Assim, finalizo a primeira seção deste capítulo na qual apresentei diferentes abordagens teóricas que buscam compreender os fatores que determinam o fracasso escolar de milhares de estudantes das classes populares no acesso e na permanência ao sistema de ensino. Ficou evidenciado na discussão apresentada que a estreita relação dos fatores intra e extraescolares deve ser considerada nas investigações desse fenômeno educacional. Percebemos também, que o tema continua desafiando os professores e pesquisadores do campo educacional, pois a lógica de exclusão desses estudantes, operada no interior das escolas por meio de várias reprovações ou de aprovações rasas, precisam ser superadas sob pena de continuarmos negando um direito constitucional que é a educação igualitária e para todos. Pesquisas qualitativas, estudos de caso em turmas escolares, histórias escolares singulares vividas pelos estudantes através das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola foram indicadas como essenciais para as investigações que buscam compreender o fracasso ou o sucesso escolar. Sabe-se, então, que a compreensão desse fenômeno é condição necessária para que se construam mudanças no quadro de exclusão escolar que permanece renitente na educação brasileira.

Na segunda seção deste capítulo apresentarei as teorias que utilizei para dar maior significado às análises dos dados desta pesquisa, a qual visa a

compreender os fatores que constituem as histórias de permanência dos estudantes do curso técnico integrado PROEJA/IFSul - Campus Pelotas. Ela está dividida em duas partes: a primeira refere-se à mobilização destes estudantes para a construção dos processos de permanência no curso Técnico; e a segunda versa sobre as relações entre as características presentes na prática pedagógica e a construção dos processos de permanência.

### **5.1 As histórias de permanência na escola**

Nesta primeira parte da segunda seção, abordarei alguns aspectos dos estudos de Charlot (1996, 2000, 2009) que utilizei para compreender os processos que estruturaram a permanência dos estudantes do curso de Informática do PROEJA. Busquei apoio teórico, mais especificamente, em um dos trabalhos no qual Charlot (1996) ao investigar junto aos estudantes de periferia o significado que tem ir à escola, permanecer durante o percurso formativo e aprender, identificou e analisou diferentes processos que estruturam as histórias escolares dos estudantes, a saber: os processos de mobilização na escola (investimento no estudo), os processos de mobilização em relação à escola (sentido atribuído no fato de ir à escola) e os processos epistêmicos (significado da atividade de aprender).

Com esta pesquisa<sup>6</sup>, a equipe sob a direção de Charlot (ESCOL), desafiou-se a pensar, simultaneamente, sobre a singularidade das histórias escolares e a conexão estatística entre fracasso escolar e origem social. Para tanto as relações dos jovens com a escola e com o saber configurou-se o foco central dessa investigação. Um olhar atento às histórias singulares dos estudantes, o que na opinião do autor apresenta-se como um campo pouco explorado, poderá revelar o que acontece dentro do sistema de ensino, explicando inclusive, os casos marginais, como os dos alunos de classes populares que surpreendentemente obtêm sucesso escolar.

---

<sup>6</sup> Trata-se de um recorte da pesquisa desenvolvida pela Equipe Educação, Socialização e Coletividades Locais (ESCOL) do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris - VIII, coordenada por Charlot, referente às escolas secundárias, apresentado pelo autor no artigo intitulado Relações com o saber e com a escola entre os estudantes de periferia Charlot (1996). Esta pesquisa possui mais uma vertente direcionada à escola e suas práticas de ensino, bem como estudos exploratórios a respeito da mobilização escolar e suas famílias.

Uma pesquisa nesta perspectiva considera que “o sujeito é um ser de desejo e como tal interpreta o mundo, busca sentido nas coisas e age segundo essa forma de sentir e de perceber” (CHARLOT, 2009, p 20). Isso implica colocar nas análises do fracasso /sucesso escolar, a questão da significação antes da questão da competência, ou seja, a questão do sentido que tem para os estudantes ir à escola e aprender, da mobilização destes em direção ao saber, antes da questão da competência, que trata das carências dos estudantes das classes populares, do que lhes falta para que construam uma história de sucesso na escola.

Cabe aqui esclarecer que a abordagem desenvolvida por Charlot (2009) está voltada para as histórias escolares, isto é, para as histórias singulares de estudantes que podem estar direcionadas para o sucesso ou para o fracasso na escola, enquanto o olhar desta pesquisa está voltado para histórias de estudantes que permanecem na escola. O que quero ressaltar é o fato de que o estudante permanecer na escola até a conclusão, no caso investigado, do curso Técnico Integrado em Informática, não significa necessariamente uma história de sucesso. Não cabe aqui nos limites desta investigação definir “sucesso escolar”, uma vez que, para tanto, seria necessário analisar a função do trabalhador no processo coletivo de produção capitalista. Apenas para mencionar a complexidade do debate, o fato de o trabalhador conseguir uma colocação no mercado de trabalho a partir de sua qualificação em nível técnico pode representar, não necessariamente seu sucesso, mas o sucesso do capital, uma vez que incorpora a força de trabalho no sentido da extração de mais valia (MARX, 1988). Como mostrou (LAFARGUE, 2000), o trabalhador ao se incluir no mercado de trabalho acaba por contribuir com sua própria exploração, como classe social, que é a essência do modo de produção capitalista, isto é, reproduz, com seu trabalho, as condições necessárias para sua exploração.

Por outro lado, Charlot (1996) indica que é importante considerar o fato de que a escola, para cumprir sua função específica que é formar o estudante possibilitando-lhe a aquisição dos saberes, organiza suas atividades escolares orientando as práticas pedagógicas e, através destas práticas, os jovens desenvolvem suas histórias escolares. Portanto, a questão do saber e da sua transmissão, mais especificamente, a lógica em que as práticas de ensino são operadas no interior da escola, precisam ser problematizadas.

Assim, Charlot (1996) propõe uma leitura positiva da realidade que, ao invés de identificar os *handicaps* socioculturais dos estudantes, busca conhecer suas histórias e compreender o que acontece com eles em situações escolares. Argumenta dizendo:

Não negamos que existam lacunas no saber e nas competências dos alunos que fracassaram, mas insistimos que para compreender essas lacunas é preciso antes se interrogar sobre aquilo que faz sentido no fato de ir à escola e aprender coisas (CHARLOT, 1996, p. 51).

Para identificar os processos que estruturam as histórias escolares, Charlot e sua equipe, com base nas entrevistas e nos inventários do saber<sup>7</sup>, aplicados aos sujeitos da pesquisa, partiram para análise de histórias vividas pelos estudantes no processo de escolarização, histórias estas repletas de acontecimentos, de encontros e desencontros, de triunfos e derrotas. Histórias escolares singulares que, segundo o autor, são construídas através de processos que possibilitam pensá-las, por ele apresentados como processos de mobilização na escola, processos de mobilização em relação à escola e processos epistêmicos.

Charlot (1996) prefere trabalhar com o conceito de mobilização ao conceito de motivação pelo fato de o primeiro tratar da idéia de movimento. Mobilizar-se refere-se a uma dinâmica interna: colocar-se em movimento em relação a alguma coisa. Já o conceito de motivação trata de uma ação externa, refere-se ao fato de que se é motivado por alguém ou por alguma coisa. Embora exista uma convergência dos conceitos, pois nos mobilizamos em busca de algo que nos motiva e somos motivados por alguma coisa que nos mobiliza, Charlot (1996) diz que a mobilização leva vantagem porque enfatiza a dinâmica do movimento.

Assim, para um jovem se envolver em uma atividade é preciso que esta faça sentido para ele, que o estimule colocando-o em movimento. Charlot fazendo referência à teoria da atividade (LEONTIEV, 1975; ROCHEX, 1995) diz que para Leontiev “o sentido de uma atividade é a relação entre a sua meta e o seu móbil, entre o que incita a agir e o que orienta a ação, como resultado imediatamente

---

<sup>7</sup> Instrumento criado e utilizado por Charlot e sua equipe em escolas elementares e secundárias. Segundo o autor este tipo de inventário é mais adequado aos alunos de 8ª série por descreverem com maior facilidade o que faz mais sentido para eles nas aprendizagens construídas e não a simples descrição do que aprenderam. Nos inventários do saber os estudantes escrevem sobre os diferentes lugares de aprendizagens, qual a importância destas na suas vidas e sobre as expectativas para o futuro (CHARLOT, 1996).

buscado” (CHARLOT, 2000, p. 56). O móbil é o desejo que nos propulsiona a desencadear um conjunto de ações para alcançar uma meta, e esta é o resultado possibilitado pelas ações. No entanto, essa dinâmica interna da atividade “supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma” (CHARLOT, 2000, p. 55).

Neste sentido observamos no estudo apresentado que o fato de o estudante estar mobilizado em relação à escola não é garantia para que ele tenha uma relação positiva com ela, pois ele pode ver sentido no fato de ir à escola, mas, durante o seu processo de escolarização poderá desmobilizar-se por meio das atividades pedagógicas desenvolvidas no seu interior. Portanto “o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p.56).

No caso do PROEJA, evidenciamos o sentido de retornar à escola em função da mobilização pela busca da escolarização de ensino médio e da profissionalização. Todavia, o sentido de estar na escola, segundo Charlot (2000), é reafirmado, modificado ou reconstruído durante o percurso formativo dos estudantes, em especial por meio da organização das atividades escolares. Em uma análise preliminar dos documentos a serem utilizados nesta investigação, recorri às fichas de avaliação do curso e aos depoimentos obtidos durante os conselhos de classe, a fim de obter informações quanto à opinião dos estudantes em relação ao curso. Tanto nas fichas como nos depoimentos foi possível encontrar manifestações positivas em relação ao curso e revelações de dificuldades encontradas no percurso formativo.

Em relação aos aspectos positivos, destacamos a dedicação de alguns professores no que diz respeito ao processo de aprendizagem e à oportunidade da escolarização e profissionalização de qualidade. Quanto às dificuldades, aparecem as trocas de professores dificultando o andamento do conteúdo; os problemas pessoais e de saúde que interferem na aprendizagem; e as dificuldades de compreender algumas disciplinas devido à forma como os conteúdos eram explicados. Esses fatos relacionados entre si e com as histórias singulares desses jovens podem mobilizá-los ou desmobilizá-los a permanecerem na escola, podendo vir a impedir a conversão do sentido atribuído pelos estudantes para irem à escola (mobilização em relação à escola) em investimento no estudo (mobilização em direção ao saber).

Entretanto, para esta pesquisa o que interessa é que diante deste contexto escolar alguns estudantes permaneceram até o final do curso. Será que os aspectos positivos sobrepuseram-se às dificuldades durante o processo de escolarização? Que processos estruturaram essas histórias escolares, possibilitando aos estudantes que permanecessem até o final do percurso formativo, vindo a tornar-se Técnico em Manutenção e Suporte em Informática? Como estes estudantes se mobilizaram para construir seus processos de permanência?

Para responder a minha questão de pesquisa busquei apoio na descrição das análises dos processos de mobilização na escola e em relação à escola na qual Charlot e sua equipe apresentaram as articulações de diferentes processos que deram sentido às histórias singulares dos jovens pesquisados. Acredito que o diálogo com este estudo possibilitou maior significado aos dados da minha pesquisa, enriquecendo esta reflexão. Todavia, este não foi o único caminho percorrido no sentido de obter as respostas ao problema enunciado. Há outro elemento importante que foi considerado na permanência dos estudantes, o qual está relacionado ao modelo pedagógico utilizado em sala de aula. Esta questão será tratada na seção seguinte com o auxílio do aporte teórico da sociologia da educação de Bernstein (1996).

## **5.2 As características sociológicas da prática pedagógica e a permanência de estudantes jovens e adultos em um Curso Técnico Integrado**

Nesta segunda parte buscarei apoio na Sociologia da Educação, particularmente, na teoria do Discurso Pedagógico de Bernstein (1996), que apresenta uma riqueza de conceitos para a compreensão do papel de diferentes práticas pedagógicas no processo de reprodução cultural e social. Também adensei teoricamente minhas análises com o trabalho desenvolvido pelas autoras Moraes e Neves (2009) que apresentam, sustentadas fundamentalmente na teoria de Bernstein, um modelo de prática pedagógica intitulada de Pedagogia Mista.

Os estudos do sociólogo inglês Basil Bernstein ocupam posição singular na sociologia crítica da educação desenvolvida na Inglaterra, contexto no qual o autor participou do movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE). Esse movimento focava as conexões entre currículo e poder, focava as relações entre os princípios da seleção e organização do conhecimento e a forma como a escola opera a sua

transmissão, aquisição e avaliação. Para Bernstein (apud SANTOS, 2003, p.21) “o papel da Sociologia da Educação era explicitar as formas como as instituições educacionais expressam características da sociedade da qual fazem parte”.

Bernstein (1996) entende que as teorias da reprodução cultural revelaram a verdadeira natureza da educação, instrumento fundamental na legitimação e reprodução das relações de classe. Destaca que o trabalho de Bourdieu e Passeron (1970) foi crucial para a desmistificação do papel da educação. No entanto, diz que estas teorias preocupavam-se em desvelar as relações com a comunicação pedagógica legítima, ou seja, a forma como os aquirentes eram posicionados através dessas relações. Nesta perspectiva a educação é um condutor de relações de classe, a comunicação pedagógica do sistema educacional é condutora para algo diferente dele, mesmo tornando a comunicação pedagógica na escola e na família condutora de relações de classe, de gênero, religiosas e regionais. Então, “a comunicação pedagógica é um condutor de padrões de dominação externas a ela própria” (BERNSTEIN, 1996, p. 234).

Bernstein não nega que isso ocorra, porém questiona-se sobre o que é conduzido, sobre o meio que torna essa condução possível. Problematiza dizendo: “é como se o meio fosse algo indiferente, neutro no ar” (BERNSTEIN, 1996, p. 234). Diante do exposto, adotou como objetivo dos seus estudos

compreender os limites exteriores e os constrangimentos internos das formas de comunicação pedagógica, suas práticas de transmissão e aquisição e as condições de sua mudança, de tal modo que a distribuição de poder e os princípios de controle, pressupostos para tal comunicação possam ser modelados, descritos e pesquisados (BERNSTEIN, 1996, p.24).

Assim, passou a trabalhar na construção de uma teoria explicativa do processo de comunicação pedagógica que se apresenta como um instrumento importante na compreensão de

como as desigualdades educacionais são produzidas e justificadas, [pois] busca desvendar os elementos intrínsecos ao aparelho pedagógico, [ou à construção do discurso pedagógico] que condicionam a produção e a recepção diferenciada de mensagens ou de discursos (SANTOS, 2003, p.25).

Cria, então, o conceito de dispositivo pedagógico para analisar os princípios que regulam o que é transmitido como conhecimento educacional formal, e o como

este é transmitido. Explicita este conceito por meio de uma metáfora que diz “o dispositivo do discurso pedagógico é uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação” (BERNSTEIN, 1996, p.268). Este dispositivo fornece à gramática intrínseca do discurso pedagógico que é constituída pelas regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação, possibilitando relacionar o poder ao conhecimento e o conhecimento à consciência. Assim o dispositivo constitui-se como um elemento crucial de reprodução cultural.

Embora as formas de realização do dispositivo pedagógico variem segundo o contexto possibilitando diferentes resultados comunicativos, suas regras são relativamente estáveis, o que explica segundo Bernstein (1996), a avassaladora semelhança dos sistemas e práticas educacionais de diferentes sociedades, independente da ideologia dominante. “Nas diferentes formações sociais o dispositivo, por meio de suas regras, mantém a referência básica da divisão social do trabalho, separando trabalho intelectual do manual, e da distribuição desigual de poder que a permeia” (SAMPAIO, 1998, p. 263).

Relativamente estáveis, as regras do dispositivo pedagógico estão sujeitas à ideologia na medida em que participam essencialmente da difusão e da restrição de diferentes formas de consciência. Segundo Bernstein (1996) as regras do dispositivo pedagógico estão relacionadas aos campos da produção e reprodução do conhecimento, e aos diferentes contextos recontextualizadores. Estes, dependendo do elevado grau de recontextualizações poderão subverter as regras fundamentais do dispositivo. Sendo assim, “o Controle Simbólico, que inscreve o legítimo, traduz o poder em discurso e o discurso em modalidade de cultura, pode perfeitamente, de forma involuntária, também ser o guardião da possibilidade do novo” (BERNSTEIN, 1996, p.268).

As regras de distribuição do dispositivo pedagógico relacionadas ao campo de produção do conhecimento têm a função de regular a relação entre poder, grupos sociais e formas de consciência e de prática. Regulam o tipo de conhecimento (pensável/impensável) que vai ser possibilitado aos diferentes grupos sociais e o modo de sua transmissão e aquisição. Elas regulam o grau de classificação entre os conhecimentos, e conseqüentemente, o grau de isolamento entre grupos, práticas e contextos, e entre os princípios de comunicação.

As regras de recontextualização são reguladas pelas regras de distribuição e regulam a própria constituição do discurso pedagógico. Regulam tanto os discursos que estão para serem transmitidos-adquiridos, quanto os discursos que regulam os princípios desta transmissão-aquisição. Portanto, o princípio que constitui o discurso pedagógico é “um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, recoloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p.259). As regras recontextualizadoras atuam no campo recontextualizador, no qual dependendo da ideologia de seus agentes recontextualizadores, buscarão significar o discurso oficial criando outro discurso, ou seja, um discurso recontextualizado, diferente da sua versão original. O discurso pedagógico pode sofrer recontextualizações tanto no campo da produção do conhecimento (nível de geração e recontextualização) como no campo da sua reprodução (nível da transmissão). Segundo Bernstein o discurso pedagógico se transforma na medida em que se torna ativo durante o desenvolvimento da prática pedagógica na escola.

Assim, para Sampaio (1998, p.265),

como a recontextualização cria o discurso pedagógico, a avaliação cria a prática. Na prática é que se cria o texto ou o conteúdo a ser transmitido, inserindo o discurso em condições estabelecidas por idade, tempo, espaço, tendo em vista a aquisição. Na prática criam-se, portanto, o contexto e o conteúdo da transmissão, aquisição e avaliação; a avaliação condensa em si a transmissão e a aquisição.

Portanto, as regras de avaliação do dispositivo pedagógico, reguladas pelas de recontextualização, constituem os princípios que regulam a relação entre a transmissão e a aquisição dos discursos pedagógicos específicos, posicionando os sujeitos e determinando uma consciência específica, ou seja, determinando os significados (o texto) que os sujeitos realizam ou produzem na interação social.

Assim, no dispositivo pedagógico de Bernstein, a forma de especialização da comunicação educacional, isto é, a relação entre transmissores e aquirentes no contexto da prática pedagógica, é regulada pelo código pedagógico que “pode dar origem a diversas formas de discurso pedagógico e a diversos contextos sociais, dependendo da distribuição de poder e os princípios de controle” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 123).

Bernstein (1986) ao definir código, destaca a relação entre significados, realizações e contextos. E diz que

um código é um princípio regulador, tacitamente adquirido, que seleciona e integra *significados* relevantes, a forma de sua *realização* e os *contextos* evocadores... Então, o código pressupõe um conceito a respeito da relevância e legitimidade daqueles significados; um conceito sobre formas inapropriadas ou ilegítimas de realização; e um conceito sobre contextos inapropriados, ilegítimos... O conceito de código opera não apenas no nível da interação, mas também ao nível da agência (escola-família/comunidade). [Esta passagem] se dá da seguinte e respectiva forma: os significados se traduzem em práticas discursivas; as realizações se traduzem em práticas de transmissão; e os contextos se traduzem em práticas organizacionais (BERNSTEIN, 1986. p. 143-144).

Assim, para o autor, o conhecimento educacional formal perpassa três sistemas de mensagem: o currículo (seleção e organização do conhecimento válido), a pedagogia (forma válida de transmissão do conhecimento) e a avaliação (realização válida do conhecimento pelo estudante). Subjacentes a esta estrutura de realização do conhecimento educacional formal estão os componentes de poder e de controle que constituem o código do conhecimento educacional, os quais são caracterizados por Bernstein a partir dos conceitos de classificação e de enquadramento.

Para Bernstein (1996), por detrás da classificação estão as relações de poder, e, por detrás do enquadramento, estão os princípios de controle. Assim, a classificação determina o maior ou menor grau de isolamento das diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo, bem como, o grau de manutenção das fronteiras entre as categorias de transmissores e adquirentes (professores/alunos) e entre diferentes transmissores e diferentes adquirentes. O maior ou menor grau de isolamento, e o grau de manutenção das fronteiras são representados por Bernstein (1996) como classificação forte ou fraca. Já o enquadramento diz respeito à forma de transmissão, refere-se à interação pedagógica na qual dependendo da intensidade do enquadramento, ou adquirentes (estudantes), ou os transmissores (professores) terão um poder maior de decisão sobre, a que Silva (2009) chama de diversas dimensões da pedagogia (ritmo, tempo, espaço). A localização do controle sobre o processo de ensino-aprendizagem é representada pelo autor, como forte ou fraco enquadramento.

Sendo assim, enquanto a classificação está relacionada às regras de reconhecimento que possibilitam tanto aos estudantes, quanto aos professores

reconhecerem as especificidades dos contextos em que estão inseridos, o enquadramento está relacionado às regras de realização que possibilitam aos sujeitos da relação pedagógica a produção de textos legítimos a cada contexto.

No entanto, podemos observar que

muitas crianças das camadas populares podem ter domínio das regras de reconhecimento, ao perceberem as relações de poder nas quais estão envolvida e sua posição nestas relações. Contudo, podem não dominar as regras de realização, pois não conseguem produzir o que é considerado texto legítimo. Dessa forma, são as regras de reconhecimento que permitem ao estudante identificar que significados são relevantes e as regras de realização permitem saber como utilizar esses significados para produzir o texto legítimo (SANTOS, 2003, p. 30).

Bernstein faz distinção entre dois tipos de organização do currículo: o tipo coleção e o tipo integração. Diz que subjacente a estas diferentes estruturas de currículo está a tipologia dos códigos pedagógicos que são, respectivamente, código coleção e código integração. Na primeira estrutura curricular existe um forte isolamento entre as diferentes áreas e campos do conhecimento (classificação forte). Sendo assim, o código é do tipo coleção e o controle daquilo que é transmitido e adquirido no contexto da relação pedagógica, por parte dos estudantes e dos professores, fica reduzido caracterizando um forte enquadramento. Na segunda estrutura curricular estas fronteiras são esbatidas possibilitando uma permeabilidade entre os campos do conhecimento (classificação fraca). Assim, o código é do tipo integração e possibilita aos professores e estudantes uma maior inferência nas dimensões da pedagogia (ritmo, tempo e espaço) o que caracteriza fraco enquadramento.

Para Bernstein, aprende-se código sempre de forma implícita ao se viverem as estruturas sociais em que ele se expressa, dentre elas a família e a escola. “No caso da educação, o código é implicitamente aprendido através da maior ou menor classificação do currículo ou do maior ou menor enquadramento da pedagogia” (SILVA, 2009, p.75).

Sendo assim, Bernstein enfatiza que, para compreendermos as relações entre “ordens simbólicas, forma de organização social e modelação da experiência em termos de códigos, particularmente, de códigos de conhecimento educacional” (DOMINGOS et al., 1985, p. 149) é fundamental que se analisem conjuntamente as questões do currículo, da pedagogia e da avaliação. Insiste que, independente das

questões do currículo, isto é, da forma como é organizado o conhecimento (classificação forte ou fraca) existem variações na forma de transmissão e avaliação do conhecimento. Assim o autor concede maior atenção às questões da pedagogia, ou seja, às formas válidas de transmissão do conhecimento.

Segundo Bernstein, na dimensão interacional dos contextos pedagógicos existem as regras discursivas e as regras hierárquicas. As discursivas, também chamadas de regras instrucionais, referem-se ao controle que os estudantes e os professores podem ter em relação à seleção, sequenciamento, ritimagem e critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. As regras hierárquicas ou regulativas referem-se ao controle que estudantes e professores podem ter sobre as normas de conduta social, são regras reguladoras da comunicação entre estudantes e professores que na relação pedagógica ocupam posições distintas. Para tanto, o conceito de enquadramento é utilizado por Bernstein para indicar a localização do controle sobre estas regras de comunicação pedagógica.

Baseando-se, então, nas regras hierárquicas e discursivas, e partindo da análise das variações e ou mudanças na distribuição de poder o nos princípios de controle, as quais se materializam no fortalecimento ou no enfraquecimento do princípio de classificação e de enquadramento, Bernstein (1996) apresentou a distinção entre dois tipos genéricos de prática pedagógica (pedagogia visível e pedagogia invisível). Na pedagogia visível as relações hierárquicas entre estudantes e professores, bem como, as regras discursivas (seleção, sequência, ritimagem e critérios de avaliação) são explícitas, portanto são de conhecimento dos estudantes e das suas famílias. As práticas desta modalidade pedagógica caracterizam-se pela forte classificação e forte enquadramento. Em oposição está a pedagogia invisível, na qual as relações e as regras discursivas, ou instrucionais do processo de ensino-aprendizagem são implícitas, portanto, não são conhecidas pelos estudantes e suas famílias. Sendo assim, as práticas desta modalidade pedagógica caracterizam-se pela fraca classificação e fraco enquadramento.

Bernstein (1996) entende que ambas as pedagogias reproduzem as desigualdades de classe. Considera que tanto o modelo tradicional do processo de ensino-aprendizagem, quanto o modelo progressista simplesmente mudam “os princípios de poder e controle no interior do currículo, deixando intactos os princípios de poder da divisão social” (SILVA, 2009, p.76)

Todavia, encontramos nos estudos de Moraes e Neves (2009) a proposta de um modelo pedagógico que busca superar a dicotomia das pedagogias visíveis e invisíveis, pois para as autoras, “a reprodução cultural só será afectada se mudar o código controlador da transmissão” (DOMINGOS et al., 1985, p.179). Sendo assim, com base na teoria do discurso pedagógico de Bernstein e utilizando os conceitos de classificação e enquadramento passaram a estudar diferentes combinações das características das práticas pedagógicas dos modelos tradicional e progressista de ensino e seus efeitos na aprendizagem dos estudantes. Com estes estudos em torno dos modelos pedagógicos, propuseram um modelo de prática pedagógica mista, o qual seria mais adequado a obter sucesso no processo educacional com estudantes provenientes das classes sociais populares, isto é, aqueles que, na divisão social do trabalho, localizam-se na posição desfavorecida.

As autoras ao longo do estudo compreenderam que um modelo de prática pedagógica escolar com potencial para qualificar a aprendizagem dos estudantes sem vulgarizar o ensino, precisa reunir características do modelo de ensino tradicional e progressista. Seria, então, uma mediação em termos de localização do poder e do controle durante a relação pedagógica. Perceberam que, tanto os professores quanto os estudantes, teriam de ter o controle sobre algumas características que compõem o contexto organizacional e interacional da sala de aula. O primeiro contexto é composto pelas relações entre sujeitos (professor/aluno - aluno/aluno), as relações entre discursos (intradisciplinar/interdisciplinar - conhecimento acadêmico/não acadêmico), e as relações entre espaços (espaço do professor, do aluno, de diferentes professores e de diferentes alunos). E o segundo contexto, o interacional é composto pelas relações estabelecidas entre os professores e alunos em relação às regras hierárquicas, e às regras discursivas (seleção dos conhecimentos, sequência da aprendizagem, ritmo da aquisição e critérios da avaliação).

A experiência de diversas combinações destas características que compõem os contextos de sala de aula possibilitou a conceitualização de uma modalidade de prática pedagógica, intitulada por Moraes e Neves (2009) de mista. As principais características sociológicas desta modalidade de prática pedagógica são:

- distinção clara entre sujeitos com estatutos distintos (classificação forte na relação professor aluno);

- seleção e sequência de conhecimento, competência e atividades controladas pelos professores (enquadramento forte de seleção e da sequência);
- tempo de aquisição controlado pelos alunos (enquadramento fraco ao nível de ritimagem);
- explicitação clara do texto legítimo a ser adquirido no contexto da sala de aula (enquadramento forte ao nível dos critérios de avaliação);
- relações abertas de comunicação entre professor e os alunos e entre os alunos (fraco enquadramento ao nível das regras hierárquicas);
- inter-relação entre diversos conhecimentos, entre uma dada disciplina, a serem aprendidos pelos alunos (classificação fraca ao nível da intradisciplinaridade);
- esbatimento das fronteiras entre os espaços professor-aluno e aluno-aluno (classificação fraca entre espaços) (MORAES; NEVES, 2009, p. 7).

Observam as autoras que o modelo de prática pedagógica mista possui elementos que podem ultrapassar as limitações de códigos presentes nos estudantes oriundos das classes populares, que são fatores restritivos às aprendizagens escolares, uma vez que o código, por ser “uma gramática implícita e diferencialmente adquirida pelas pessoas das diferentes classes” (SILVA, 2009, p. 74), pode possibilitar o acesso aos fundamentos da escola, que são os fundamentos dominantes da sociedade, os mesmos das classes dominantes, ou dificultar e, até mesmo, impedir o sucesso escolar, ou seja, a produção do texto que é considerado legítimo no contexto da sala de aula.

Na análise feita na busca do entendimento do porquê determinados alunos conseguiram se manter no curso até a sua conclusão, destaquei elementos presentes no modelo pedagógico que auxiliem no entendimento da permanência dos estudantes durante o percurso formativo.

Na análise, preliminar, dos documentos utilizados nesta investigação chamaram-me a atenção algumas referências às características do modelo pedagógico feitas pelos estudantes, tanto nas fichas de avaliação do curso, quanto nos seus depoimentos durante os conselhos de classe e nas reuniões realizadas com os estudantes e professores para organização das disciplinas eletivas.

Um dos aspectos positivos a que os estudantes fizeram referência foi em relação à dedicação dos professores, ou seja, a preocupação dos professores em oportunizar a aprendizagem para todos os alunos respeitando os seus diferentes tempos de aquisição. Esta situação nos remete a uma das características sociológicas do modelo pedagógico apresentado por Moraes e Neves, relacionada ao tempo de aquisição controlado pelos alunos (enquadramento fraco - ritimagem). Levando-se em conta que os estudantes jovens e adultos, normalmente estão a

algum tempo afastados da escola, necessitando de um maior apoio para a aprendizagem, esta característica do modelo pedagógico parece contribuir para a construção de histórias de permanência no curso.

As características referentes às relações abertas de comunicação entre professor e os alunos e entre os alunos (fraco enquadramento – das regras hierárquicas), bem como ao esbatimento das fronteiras entre os espaços professor-aluno e aluno-aluno (classificação fraca entre espaços), também foram percebidas por mim nesta investigação preliminar. Tanto nas avaliações quanto nas reuniões acima mencionadas, os estudantes indicaram uma comunicação aberta entre os professores e entre os colegas, pois usaram os espaços de comunicação para críticas e construção de propostas em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Ao apresentarem insegurança em relação à prática de manutenção dos computadores solicitaram mais aulas nos laboratório de informática. Esta solicitação teve escuta repercutindo em mais um semestre de disciplinas eletivas. Será que poderíamos dizer que os estudantes denunciaram que não conseguiam utilizar os significados relevantes para produzir o texto legítimo? Estes movimentos, os espaços de reuniões e avaliações foram significativos para a permanência no curso? Existem outros fatores relacionados à suas histórias de permanência?

Assim, o foco desta investigação são questionamentos referentes às histórias de permanência construídas pelos estudantes da segunda turma do curso de Informática do PROEJA – IFSul. Para tanto, busquei apoio na teoria de Charlot, a partir das articulações de diferentes processos que deram sentido às histórias escolares de estudantes de periferia, e na teoria do discurso pedagógico de Basil Bernstein , especificamente, nas características sociológicas do modelo de prática pedagógica mista, apresentado por Moraes e Neves.

No próximo capítulo, apresentarei as análises dos dados desta pesquisa referente à categoria analítica mobilização. Neste capítulo analisei a permanência a partir da mobilização dos estudantes em relação à escola e na escola.

## **6 HISTÓRIAS ESCOLARES, MOBILIZAÇÃO E PERMANÊNCIA**

Neste capítulo apresentarei a sistematização da análise realizada a partir de uma das categorias analíticas deste estudo que é a mobilização. Assim, apresento parte do exercício realizado na intenção de apontar respostas ao problema desta pesquisa, qual seja: como os estudantes construíram seus processos de permanência no curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do IF Sul - Campus Pelotas?

Para tanto, estruturei este capítulo em três partes. Na primeira seção apresento algumas características dos sujeitos desta pesquisa e descrevo as ações administrativas e de assistência estudantil apontadas pelos estudantes como significativas à sua permanência no curso. Na segunda seção apresento a mobilização dos estudantes na escola (o sentido de permanecer e investir no estudo) e na terceira, a mobilização dos estudantes em relação à escola (o sentido de voltarem à escola) e, a partir deste sentido, abordo a identificação dos estudantes entrevistados com a instituição escolar (identificação instrumental). Assim, discuto os processos que mobilizaram estes estudantes a permanecerem e concluírem o curso.

### **6.1 Os sujeitos da pesquisa e as ações administrativas e de assistência estudantil significativas à permanência dos estudantes no curso.**

Em busca de respostas à pergunta de pesquisa acima citada, conhecer os fatores que constituem as histórias de permanência dos estudantes do PROEJA - IF Sul tornou-se o objetivo geral deste estudo. Assim, o foco desta investigação foi o conjunto de estudantes da segunda turma do PROEJA que ingressaram, permaneceram e formaram-se técnicos em Manutenção e Suporte em Informática em agosto de 2011.

Para este estudo, além da análise de documentos, foram entrevistados oito estudantes entre os treze que concluíram o curso. Esses estudantes reúnem variações nas suas características pessoais e nas suas vivências escolares e profissionais significativas para a representação dos fatores que constituem as

histórias de permanência dos estudantes do PROEJA/IFSul. Na tabela abaixo estão descritas as variações das características pessoais, escolares e profissionais dos sujeitos desta pesquisa. Para preservar a identidade dos entrevistados adotei nomes fictícios (Aldo, Igor, Olívia, Alice, Nílce, Eder, Vitor e Lívia).

Tabela 3 – Dados pessoais, escolares e profissionais dos oito estudantes entrevistados

	Sexo	Idade (na ocasião do Ingresso no IF)	Tempo de afastamento do estudo	Escolarização	Situação Profissional (na ocasião do ingresso)	Forma de Ingresso	Tempo do percurso formativo no IF
Aldo	M	54	36 anos	concluiu o fundamental/ ginásial na rede particular	desempregado	sorteio	repetiu o primeiro ano e formou-se em quatro anos e mais um semestre de disciplinas eletivas
Igor	M	18	1,5 anos	concluiu o ensino fundamental regular na rede pública municipal	trabalhava na construção civil	sorteio	repetiu o primeiro ano e formou-se em quatro anos e mais um semestre de disciplinas eletivas
Olívia	F	26	5 anos	concluiu o ensino fundamental regular na rede pública municipal e abandonou a escola quando estava na segunda série do ensino médio	trabalhava no comércio	sorteio	repetiu o segundo ano e formou-se em quatro anos e mais um semestre de disciplinas eletivas
Alice	F	34	2 anos	concluiu o ensino fundamental regular na rede pública estadual de ensino e abandonou o ensino médio supletivo faltando seis meses para concluir	desempregada	sorteio	repetiu o primeiro ano e formou-se em quatro anos e mais um semestre de disciplinas eletivas
Nílce	F	31	8 anos	concluiu o ensino fundamental regular na rede pública estadual e o ensino médio supletivo no Objetivo	desempregada	pesquisa de realidade	formou-se em três anos e mais um semestre de disciplinas eletivas sem retenção
Eder	M	41	22 anos	concluiu o ensino fundamental regular na rede pública estadual e abandonou a escola no primeiro ano do ensino médio	trabalha como profissional liberal	pesquisa de realidade	formou-se em três anos e mais um semestre de disciplinas eletivas sem retenção

Vitor	M	32	após 10 anos afastado voltou em 2003 para concluir o fundamental I	concluiu o ensino fundamental supletivo na rede pública estadual de ensino e estava há um ano e meio fazendo o ensino médio supletivo	trabalhava na indústria	pesquisa de realidade	formou-se em três anos e mais um semestre de disciplinas eletivas sem retenção
Lívia	F	25	após 10 anos afastada voltou em 2006	concluiu o ensino fundamental EJA/Complementação na rede pública municipal	desempregada	pesquisa de realidade	formou-se em três anos e mais um semestre de disciplinas eletivas sem retenção.

Fonte: Campus Pelotas IFSul – Documentos Oficiais - 2011. Entrevistas – 2011/2012

A partir desta tabela podemos visualizar que a escolha dos oito estudantes levou em consideração diferentes situações em relação à escolarização, além de algumas características dos sujeitos da EJA, entrevistei quatro homens e quatro mulheres, alguns eram trabalhadores e outros estavam desempregados. Quanto à idade dos entrevistados, foi escolhido um jovem de 18 anos e adultos entre 25 e 54 anos. Foi contemplado ainda um grupo de quatro estudantes (Aldo, Igor, Olívia e Alice) que ingressou no IF por sorteio, reprovou em uma das áreas do curso vivenciando uma retenção ao longo do percurso formativo. E outro grupo (entrevistados Nílce, Eder, Vitor e Lívia) que participou de um processo seletivo diferenciado e não teve nenhuma retenção no percurso formativo.

Considerando que, na opinião dos professores e da coordenação do curso, a redução significativa dos índices de evasão da segunda turma em relação à primeira está relacionada com o processo seletivo diferenciado implantado em 2008, um dos questionamentos que compôs a entrevista, foi em que medida este processo seletivo interferiu na permanência dos estudantes no curso? Tanto o grupo que ingressou no PROEJA por sorteio quanto os que passaram pelo processo seletivo diferenciado expressaram a sua opinião a respeito da relação entre a redução dos índices de evasão e a reestruturação do processo seletivo.

Entre os oito entrevistados, seis compreendem que a mudança no processo seletivo interferiu para a permanência dos estudantes e dois expressaram opinião contrária, pois compreendem que a forma de ingresso não é um fator que tenha interferido significativamente na permanência dos estudantes no curso.

Os entrevistados Igor, Olívia, Nílce, Eder e Lívia entendem que o processo seletivo diferenciado favoreceu a permanência dos estudantes, em especial porque esclareceram os candidatos quanto à profissionalização oferecida pelo curso.

Assim, Igor ao destacar a vantagem do segundo processo seletivo sobre o primeiro salienta que

*A pessoa tem mais chance de ficar no curso no caso, porque no primeiro curso quando a gente se inscreveu, muita gente não sabia do que se tratava exatamente o curso. Tanto que houve uma desistência muito alta por conta disso, porque eu me lembro que muitos colegas da primeira turma saíram porque achavam que era um tipo de curso, mas era outro no caso. Não sabiam que era integrado. Até no edital não saiu que era integrado. Quando a gente chegou aqui é que a gente soube que era integrado. Já tinha feito sorteio e por conta disso muita gente desistiu.*

Olívia avalia que a mudança do processo seletivo foi boa

*porque muita gente não soube aproveitar, resolveram mudar a história do sorteio, porque o pessoal mesmo que foi sorteado, a maioria desistiu né. Eu acho que foi bom porque tu vai saber quem ta interessado e quem não ta né, Porque não adianta, o pessoal vai lá se inscreve e depois desiste, então é melhor fazer uma entrevista e saber quem ta interessado em cursar e fazer o curso mesmo né, sabe que não vai desistir daquilo, que vai ir até o fim né.*

A entrevistada Nilce, acrescentou que o processo seletivo diferenciado dos demais cursos possibilitou o acesso à instituição daqueles que estão afastados da sala de aula, além de ter facilitado a permanência dos estudantes, pois lembra a diferença em relação à primeira turma. Explica

*eu não sei se eu tivesse passado por esse processo tradicional eu teria conseguido ingresso né? Naquela época assim sabe? Eu acho que ele é bem direcionado para, pra esse público, sabe, que ta afastado dos estudos, que quer uma oportunidade né, e isso se confirma com a presença, com a participação, com a permanência no curso.*

Eder relacionou o processo seletivo diferenciado com a redução do índice de evasão do curso dizendo que a grande maioria da sua turma permaneceu até o final do percurso formativo. Também avaliou o processo dizendo:

*Ah! eu gostei, achei justo sim porque tudo que eu respondi ali deu para ter idéia de que é... Como é que eu vou te explicar. Que a gente vê que o teste era para ver quem realmente estava interessado. Deu para perceber no teste quem realmente estava interessado, quem estava afim mesmo, não tava nisso só para encher linguiça... A maioria do pessoal realmente entrou que eu vi, era o pessoal que estava afim mesmo, tem muita gente que desistiu claro, mas não foi como comparação com a primeira turma. Eu sei que a primeira turma tinha muita gurizada, então todo mundo foi indo, foi indo, foi indo. Eu achei bem justo, eu achei bem completo né, na parte de identificar quem estava interessado quem estava afim mesmo. E o resultado foi que 70% da minha turma ta ainda aí hoje.*

Lívia ao expressar sua opinião fez referência ao público da EJA dizendo que

*o processo seletivo diferenciado foi significativo para os índices de permanência no curso porque selecionou o público da EJA interessado na formação.*

Já Alice, quando questionada, expressou a opinião de que o processo seletivo diferenciado interferiu de forma negativa na permanência dos estudantes,

alegando que assustou os candidatos na ocasião da apresentação do curso. No entanto, compreende que a mudança no processo seletivo esclareceu melhor os estudantes que optaram em participar das demais etapas, permanecendo no curso.

Sendo assim, num primeiro momento Alice refere-se ao processo seletivo da seguinte forma:

*Eu acho que interfere de forma negativa, a pessoa se assusta, fica com medo. Sorteio é fácil, agora um teste, uma entrevista o pessoal fica com medo.*

Em contrapartida, logo em seguida diz que

*As pessoas desistiram porque chegavam a cegas. Depois o pessoal viu que não era o que queria e foram saindo. Pra nós [refere-se à primeira turma] não foi feito esclarecimento. Eles [segunda turma] conheceram, ficaram porque sabiam o que queriam.*

Tal fato me levou a compreensão de que os argumentos de Alice vão ao encontro dos apresentados pelos cinco colegas, compondo assim o grupo dos seis entrevistados (Igor, Olívia, Alice, Nilce, Eder e Lívia) que reconhecem que o processo seletivo diferenciado interferiu na permanência dos estudantes no curso.

Conforme mencionei anteriormente, entre os oito entrevistados somente dois, Aldo e Vitor, entendem que o processo seletivo diferenciado não foi significativo para a permanência dos estudantes no curso.

Quando questionei o entrevistado Aldo sobre a relação da redução do índice de evasão da segunda turma em relação à primeira com a mudança do processo seletivo, argumentou dizendo:

*pra mim tanto faz o sorteio ou como faz assim uma relação de chamar o aluno e conversar, também é válido, não tem problema nenhum. Por causa de fazer essa seleção e conversar com os alunos, explicar até tem [relação]. Não é uma coisa assim muito... é mínimo.*

Já Vitor foi categórico:

*Eu acho esse processo de seleção na minha permanência aqui não interferiu nada. A princípio, na primeira apresentação do curso lá no auditório com a coordenadora do curso, ela começou a falar e aquele pessoal todo no auditório, eu cheguei em primeira mão e pensei: "Isso aqui não é pra mim. O que eu quero aqui?". Aquilo me deu um calorão por dentro, já me deu vontade de passar pelo banheiro e ir embora, mas fiquei*

*né. Aí ela apresentou o curso, explicou tudo direitinho e eu disse assim: “Não, não é pra mim”. Aí tinha que colocar aquela inscriçãozinha que, quem quisesse participar do processo seletivo tinha que colocar naquela caixinha de vidro, aquilo ali. E chegou na hora de colocar e eu não coloquei, coloquei no bolso e pensei: “Eu vou jogar fora isso aqui”. Aí essa minha colega que chegou e disse: “Vamo colocar, já que a gente veio aqui, vamo colocar aí. Pra ver o que vai...”*

*Aí coloquei ali e tá, “mas não é pra mim”. Eu saí daqui assim, não pelo processo seletivo depois, mas pelo tanto de gente que tinha, né. E eu disse: “Não, eu não tenho chance”. Já pensei negativo, fui embora e quando eu saí na rua, pra mim terminou, não queria mais a escola, não queria mais. Aí no dia na prova eu... eu nem ia vir, né, vir aqui fazer a prova. Aí a minha mãe que me chamou: “Tu não vai lá fazer a prova?” E eu cheguei: “Não, não, eu não vou lá. Tem muita gente lá. Acho que tem uns trezentos lá e eu não vou conseguir”. “Tá, mas não deixasse lá o... não fez tudo o que tinha que fazer?” “Fiz!”, “Quem sabe tu não vai lá competir? Tu é um no meio de trezentos”. Aí eu peguei e vim, ainda cheguei atrasado aí. Aí tive a felicidade, mas para a minha permanência aqui, não entrevi nada, eu acho.*

Contudo, observei que a opinião da maioria dos entrevistados vai ao encontro da opinião dos professores e da coordenação do PROEJA/IFSul – Campus Pelotas. São opiniões bastante próximas daquelas referentes às condições de acesso e permanência apontadas no resultado de pesquisas desenvolvidas pelo grupo de estudo CAPES/PROEJA-RS, as quais foram apresentadas ao longo deste estudo. Concluí que a ênfase está na reestruturação do processo seletivo que contribuiu para a redução dos índices de evasão no PROEJA, porque, além de possibilitar ao candidato primeiro conhecer a estrutura e o recorte profissional do curso para depois confirmar sua continuidade no processo seletivo, estabeleceu critérios de classificação que priorizam o público adulto da EJA.

No entanto, para esta pesquisa, que busca conhecer os fatores que constituem as histórias de permanência dos estudantes do PROEJA, o processo seletivo diferenciado constitui-se em uma das três ações administrativas descritas pelos estudantes como importantes para a permanência na escola. Mais especificamente, refere-se à ação que se dedica a pensar as condições no acesso que venham a favorecer a permanência. Existem outras ações administrativas descritas pelos estudantes que pensam as condições para a permanência no percurso formativo. Alice, Olívia e Nilce mencionaram a ação de concessão de vagas para bolsa de trabalho dentro do Instituto.

Cabe salientar que, entre os oito entrevistados, somente elas foram contempladas com a bolsa de trabalho durante todo o percurso formativo. Para Olívia e Nilce, conseqüentemente,

*trabalhar aqui dentro, no caso eu que eu precisava trabalhar então eu saindo daqui eu perdia o trabalho né, então isso ajudou muito para que eu continuasse no curso para poder trabalhar junto, então se eu saísse eu ia sair desempregada, né, então eu aqui dentro eu ia trabalhar e estudar, e isso facilitou bastante.*

*O amparo que a gente tem em relação à bolsa de trabalho, são fatores assim que contribuem [para permanência], porque se a gente não tivesse isso muitos talvez tivessem desistido principalmente pela bolsa de trabalho, sabe? No meu caso, entende, eu buscava. A coordenadora tem conhecimento disso, muitas vezes a gente teve por sair do curso, por ter que buscar uma oportunidade fora, e os horários não iriam coincidir e ia dar um atrito, entende? No meu caso to falando. Mas a gente conseguiu permanecer, conseguiu permanecer no trabalho, isso favoreceu bastante.*

Já Alice apontou esta ação como sendo determinante para a sua permanência no curso. Ela afirmou:

*A disponibilidade de trabalhar como bolsista foi o que me fez ficar. Se não fosse teria até desistido, não teria levado até o fim.*

A terceira ação administrativa foi mencionada pela entrevistada Lívia que a considerou determinante para sua permanência no curso. Trata-se da decisão conjunta – direção e docentes do curso - de permitir a companhia de seu filho durante as aulas. Observou que

*a decisão de vocês [coordenação, professores e direção] de me auxiliarem com meu filho, foi decisiva pra mim continuar.*

Outro fator que constituem as histórias de permanência dos estudantes são as ações de Assistência Estudantil (vale transporte, material escolar, alimentação e a bolsa de cem reais). Estas ações foram descritas pelos oito entrevistados como importantes para auxiliar os estudantes ao longo do percurso formativo. Relatam que a bolsa de cem reais era utilizada para compra de materiais, para o lanche no intervalo do turno, para algum aperto financeiro familiar e, dependendo do meio de transporte utilizado pelo estudante, auxiliava, ainda, na manutenção da bicicleta ou ajudava na gasolina da motocicleta. Entre as referências feitas pelos estudantes destaque a da Lívia que disse:

*pra mim, pessoalmente, foi bem importante, até porque no início assim eu não tinha ainda os outros auxílios aqui, né. Então essa bolsa assim me ajudou muito, tanto pra material escolar, como pra outras coisas assim também pessoais, me ajudou bastante. Eu vejo assim, de muita importância pros alunos que dependem, às vezes, muitos que dependem, né, desse*

*dinheiro pra vir, pra fazer um lanche, que saem direto do serviço... e o apoio da assistência social, que também, que eu tive muitos problemas assim, né, financeiros e de moradia, eles me auxiliaram bastante e isso também me ajudou muito pra que eu não desistisse.*

Também destaco a fala de Nilce, que afirmou:

*o adicional de cem reais favorece, exatamente o foco de, o objetivo dele é favorecer com relação ao transporte e alimentação né, então é essencial, né, porque se nós não tivéssemos, faríamos um esforço maior para permanecer no curso, e não perder o curso, mas como tem esses benefícios eles se tornam essenciais. É uma preocupação a menos.*

Ainda saliento a manifestação de Vitor ao falar sobre o entusiasmo que ficou quando abriu pela primeira vez um computador e foi descrevendo parte dos seus gastos com a bolsa:

*com o dinheiro da bolsa, como a senhora perguntou, acho que no primeiro mês quando a gente abriu uma máquina, eu já fui lá, peguei o dinheiro da bolsa, já comprei uma ferramenta já, já comprei um kit de chaves, já comprei umas coisinhas tudo com o dinheiro da bolsa e já me empolguei já. Sobrava vinte reais do dinheiro da bolsa e eu comprava os vales. Eu paguei... eu comprei o computador que eu tenho lá em casa lá, eu comprei com o dinheiro da bolsa né. E ele que é o meu cobaia, aí eu já comprei o kit de ferramentas.*

Portanto, compreendo que as descrições acima apresentadas ratificam a política de assistência estudantil do governo federal<sup>8</sup> como imprescindível para propiciar aos estudantes jovens e adultos das camadas populares condições para retomarem os estudos e permanecerem ao longo do percurso formativo.

Na continuidade da análise dos dados das entrevistas realizadas no segundo semestre de 2011 e no início de 2012, o passo seguinte foi analisar as histórias escolares destes estudantes no Proeja/IFSul. Cabe lembrar que esta pesquisa apoia-se na perspectiva apresentada por Charlot (1996) que defende o sujeito como um ser de desejos, que busca sentido no que faz e que age de acordo com essa forma de sentir e perceber o mundo. Isso implica analisar, nas histórias

---

<sup>8</sup> As ações de assistência estudantil mencionadas pelos estudantes compõem o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que tem por objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão, ou seja, ampliar as condições de permanência dos estudantes. O PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

singulares dos estudantes, o sentido que tem para eles ir à escola e investir no estudo, a mobilização deles em direção ao saber e não tão somente o que lhes falta no processo de escolarização. Assim, o autor propõe uma leitura positiva da realidade que busca conhecer as histórias dos estudantes e compreender o que acontece com eles em situações escolares.

Ao analisar a história escolar dos estudantes no curso, reencontramos os dilemas, as dificuldades e os problemas da institucionalização do PROEJA abordados nos capítulos que contextualizam esta pesquisa. Assim, todos os estudantes entrevistados apontaram como o grande problema do curso, em especial da segunda turma do PROEJA/Informática, o enfraquecimento do ensino técnico devido à excessiva troca de professores substitutos. Segundo eles, este problema decorre da falta de professores efetivos para a área profissional do curso em informática.

As afirmativas abaixo expressam a visão dos oito estudantes a respeito do problema.

*A gente precisaria ter professores fixos do Proeja, o que a gente mais sentiu, foi essa coisa de troca-troca de professores, cada qual com seu sistema, cada qual com a sua maneira de ensinar, e aí cada professor que chegava tinha que repassar tudo o que o outro já tinha dado, para poder saber o que o outro deu, e aí já era uma perda de tempo grande. (Eder)*

*Eu acho que a gente teve muito problema com a questão do professor substituto né, isso aí aconteceu não adianta né, voltar atrás, não vai arrumar, mas eu acho que o único problema foi isso a gente teve muito professor bom, com certeza tivemos muito, até agora no fim mesmo [segundo semestre do terceiro ano e mais um semestre de eletivas], a gente só teve professor bom, eu não tenho o que reclamar de nenhum né, não tem mesmo. A troca de professor enfraqueceu um pouco, desmotivou o pessoal... Tanto que a gente se sentiu fraco na matéria. A gente não pegava a matéria direito né o problema é que os professores, tipo, um saía e tava dando uma coisa e o outro entrava e não sabia o que o outro estava dando né, então eu comecei a ficar, era uma confusão na cabeça. (Olívia)*

*A gente teve pouca prática, né. Na realidade eu diria que a única vez que teve a parte prática foi nas eletivas. Nós tivemos muita troca de professores, a gente teve muita matéria teórica e pouca prática. O pessoal mais velho tinha dificuldade nas aulas teóricas pediam mais aulas práticas, porque na prática a gente pega melhor. (Igor)*

Entre outros aspectos por mim vivenciados como supervisora pedagógica do PROEJA, este problema foi o que mais me instigou a compreender como estes estudantes, diante desses problemas, construíram seus processos de permanência no curso. Penso que esta situação afetou o processo de ensino e aprendizagem,

comprometendo a qualidade da formação profissional e, conseqüentemente, gerou frustrações no percurso formativo, em especial, dos estudantes da segunda turma.

No entanto, analisando os dados das entrevistas foi possível perceber que a vivência desta situação, articulada com outros fatores que surgiram no contexto escolar e com as histórias singulares escolares dos entrevistados, os mobilizou de diferentes maneiras na construção dos processos de permanência no curso do PROEJA. Tanto que alguns estudantes, a partir destes problemas referentes à falta de professores da área técnica, pensaram em desistir do curso, enquanto outros, como o Vitor, a Lívia, o Aldo e o Igor, diante dos mesmos problemas em nenhum momento pensaram em abandonar o PROEJA. Outros, ainda, pensaram em desistir por conta das dificuldades de aprendizagem em algumas disciplinas e também existem os que pesaram em desistir por situações referentes à vida adulta, como o excesso de trabalho.

Eder, embora tenha se desmotivado em função do problema supracitado, conta que o excesso de trabalho somado a uma situação familiar pontual foi o que o fez pensar em desistir do curso.

*Eu, segundo ano, eu tive isso de desistir, a coisa tava muito feia, tava muito apertado eu não tava conseguindo conciliar, difícil conciliar estudo e trabalho, e tinha algumas promessas de trabalho logo em seguida que minha filha nasceu então a coisa ficou, eu tava virando azul para conciliar essas coisas, tava faltando muito, inclusive faltei todo período que minha esposa estava no hospital eu faltei, como a gravidez dela era de risco, pela idade, ela ficou um mês no hospital eu fiquei acompanhando.*

Nilce e Alice pensaram em desistir por conta das dificuldades de aprendizagens. Contam:

*No primeiro ano (hã) eu tentando me adaptar assim sabe? Eu estava encantada com a oportunidade só que eu tava tendo dificuldade em certas disciplinas, então eu tava achando que eu não iria conseguir assim sabe, mas aí entrou o apoio dos colegas sabe.*

*Pensei em desistir no primeiro ano por conta das dificuldades. Em questão que eu até rodei numa matéria da área técnica. Tive que repetir tudo de novo, toda a área técnica. Mais aí eu tava mais tranquila acostumada. No primeiro ano eu tinha muita dificuldade. Até porque eu não tava muito focada naquilo ali, bem dizer eu caí de pára-quedas aqui. O meu foco não era bem o estudo até foi muito complicado.*

Entre os oito entrevistados somente a Olívia pensou em desistir por conta da desmotivação decorrente do problema da falta de professores da área técnica. Ela

disse que esta situação se agravou quando resolveu voltar a trabalhar no comércio e, por consequência, não conseguiu conciliar estudo com trabalho, reprovando no segundo ano na área técnica. Explica:

*Quando eu fiquei no segundo ano, né, quando muita gente começou a desistir eu comecei a ficar super desmotivada e aí essa questão de não ter professor, assim a substituição de professor toda a hora então aquilo começou a me deixar super desmotivada.*

As afirmativas acima expressam a singularidade do processo de escolarização destes estudantes e, com isso, indicam o quanto é indispensável para a realização deste estudo considerar os aspectos mais subjetivos, ou seja, os aspectos que colocam os estudantes em movimento em direção à escola e lá investirem no estudo permanecendo até o final do percurso formativo. Assim, busquei na teoria de Bernard Charlot a categoria mobilização para analisar a permanência desses estudantes no curso técnico. Segundo o autor, para os estudantes envolverem-se em uma atividade é preciso que esta faça sentido para eles estimulando-os a movimentarem-se em sua direção. Nas histórias escolares dos estudantes analisadas neste estudo foi possível identificar os processos de mobilização em relação à escola que revelam o sentido por eles atribuído ao retorno à escola, neste caso, o ingresso no PROEJA, bem como os processos de mobilização na escola, ou seja, o sentido de investir nas atividades escolares durante o percurso formativo. Na próxima seção apresentarei a análise dos dados referente ao sentido que estes estudantes atribuíram de investir nas atividades escolares durante o percurso formativo. No entanto, recorro às palavras de Charlot (1996) para alertar que o processo de mobilização na escola e o processo em relação à escola funcionam de forma articulada.

## **6.2 Mobilização dos estudantes na escola: o sentido de investir no estudo**

Os processos de mobilização desses estudantes no PROEJA foram identificados a partir de três temas recorrentes nas entrevistas, a saber: a qualidade em potencial do Instituto; o trabalho diferenciado dos professores; e o convívio e apoio dos colegas e dos professores. Estes temas foram por eles elencados como fatores de permanência no curso.

A boa estrutura do IFSul e a sua reconhecida qualidade de ensino foi mencionada pelos entrevistados de diferentes formas. Alguns destacaram como importante para o estudo e para a realização dos trabalhos o acesso aos laboratórios e à biblioteca em diferentes turnos e horários. Outros fizeram referência à reconhecida qualidade do ensino do Instituto.

Igor ao falar do dia-a-dia dentro da escola fez referência aos aspectos favoráveis para o seu estudo indicando a boa estrutura da instituição.

*Quando eu precisava de ajuda eu podia vir aqui no IF porque tinha a sala dos professores [coordenadorias], eu tinha auxílio ali. E podia usar a biblioteca também. Principalmente quando eu tava repetindo, eu tinha mais tempo, aí eu utilizava bastante [fazia somente Matemática, Física e Química]. Às vezes eu vinha um pouco mais cedo porque eu terminava o estágio, saía às 17h e vinha pro IF. Minha aula era só às 19h e eu tinha tempo de utilizar a janta, e estudar um pouco antes das aulas... na biblioteca... Porque eu gosto de ler né. Tem bastante livros lá. O acesso aos livros é bem amplo. Então eu utilizava os livros eu lia bastante, jornais, revistas. Aos sábados, por exemplo, eu ficava toda a manhã direto. Tinha outros dias que eu ficava das 17h até as 19h. Tinha dias que eu não jantava comprava um lanche e ficava ali mais tempo. O PROEJA, por estar dentro do IF nós temos muito mais recursos audiovisuais e de estrutura para o estudo, ótimos professores. Não que o fundamental eu não tivesse ótimos professores, mas eu tinha muito menos recursos pra estudar.*

Vitor fez referência à boa estrutura do Instituto quando afirmou que o processo seletivo diferenciado não interferiu na sua permanência no curso. Em sua opinião:

*Interferiu depois o conhecimento que eu fui pegando, as tecnologias que eu não tinha lá na outra escola, as aulas mesmo, as vídeoaulas mesmo, com slides e computador, que eu nem conhecia. Aquilo ali foi me empurrando, né, e o conhecimento que os professores traziam pra sala de aula. Eu achei muito interessante. E eu: bah!, to num lugar bom aqui. Aí passou seis meses e eu: não, vou ficar até o fim do curso.*

Eder, embora tenha mencionado a necessidade de mais laboratórios ou de laboratórios específicos para o PROEJA, fez referência à boa estrutura do IF-Sul ao falar dos fatores que contribuíram para sua permanência até o final do percurso formativo. Afirmou:

*a estrutura é muito boa, eu gostei muito, aqui é outro nível...ensino, professores, colegas. Tudo.*

Outro tema recorrente nas entrevistas foi o trabalho diferenciado dos professores. Nos depoimentos relacionados a este tema os destaques dividiram-se entre a preparação dos professores para acolher e trabalhar com o público da EJA, o compromisso dos professores com a aprendizagem dos estudantes no processo de ensino e a ressignificação das aulas por meio da valorização dos conhecimentos populares e articulação com os conhecimentos acadêmicos.

*Apesar das exceções e dos problemas, os professores já são direcionados pra compreender o aluno do Proeja, sabe? Um aluno que de repente tem mais idade, ta retornando de um período maior de afastamento da sala de aula. É uma compreensão a mais, não é um favorecimento, nenhuma forma de facilitar pro outro, entende? Mas de compreender. (Nilce)*

*O trabalho do professor teve diferença. Eu achei a coisa muito mais profissional aqui. Como eu vou te explicar, é difícil colocar em palavras, mas o pessoal tinha mais seriedade para ensinar, mais atenção, né? Eu estudei num período de, no caso do fundamental, num período de regime militar ainda, era uma coisa assim, é... imposta com regras extremamente rígidas o colégio na época era bem... Então a gente se sentia meio oprimido. Ao contrário que é de agora, também tem o fator outros tempos. Mas eu senti diferença. É, trabalhavam de outro jeito, para ensinar, para ensinar e ensinar para que tu aprenda e aprenda direito, que tenha gosto para aprender, foi o que eu notei a diferença, é uma diferença bem grande. (Eder)*

*E os conhecimentos que os professores traziam pra nós, não tem nem explicação. (...) Às vezes a gente trazia uma questão lá da rua, que não tinha nada o que ver com a disciplina do professor e o professor parava a disciplina dele e a gente começava a discutir aquilo ali, e daquele foco que a gente trazia ele dava uma baita numa aula, né. (Vitor)*

Já o convívio e o apoio dos colegas e dos professores foi tema mencionado por todos os entrevistados. Por isso, considero que, entre os três temas abordados, este é o mais significativo à mobilização dos estudantes na escola, ou seja, expressão do sentido atribuído por todos os entrevistados, de investirem nas atividades escolares, permanecendo até o final do percurso formativo.

As afirmativas abaixo revelam esse sentido.

*Eu fiz uma baita amizade aqui dentro. Vou sentir saudades dos colegas. Antes da aula eu ficava ali esperando ali, aí a gente juntava um, dois colegas ali pra estudar matemática, ali. Eu inclusive ajudava bastante os colegas na área de Matemática, Física e Química, aí eu ajudava bastante. Depois fazer lanche na cantina, a cantina ali vai dar saudade também. A gente juntava ali cinco ou seis e fazia aquele reboliço na cantina ali. (Vitor)*

*Eu tava sempre nessa não vou vir mais, vou desistir. Às vezes eu faltava um, dois dias aí voltava de novo. Aí os colegas ficavam surpresos e eu dizia "Há! a gente não pode desistir eu vou continuar". Eu tive muito apoio de*

*colegas também. Elas diziam “Tu tens que ir adiante”. Às vezes eu me sentia burra. Elas diziam “tu não é burra tu é inteligente só tens que te focar no que tu ta fazendo, acreditar em ti”. (Alice)*

*A gente fez um grupo de amizades muito bom aqui dentro, sou amigo de todo mundo, de toda a turma, o pessoal sempre me pedia ajuda porque eu sempre tava a frente né [refere-se aos conhecimentos de hardware], o pessoal me pedia ajuda e eu auxiliava no que podia. A coordenadora do curso incentivava muito, alguns outros professores também. (Eder)*

Teve uma noite que eu tava com os cadernos abertos assim em cima da classe [no início do curso] e me bateu um pânico. Passar trinta e tantos anos sem estudar, né. De repente começou aquilo tudo assim, né. E deu, mas deu um pânico assim, sabe. Um pânico, que eu disse: “O que eu tô fazendo aqui? Eu vou juntar isso tudo aqui e vou me embora!” (risos) Deu pânico aí comecei a conversar com a professora “Não, Aldo, continua. Continua que se tu tiver vontade, se ta mesmo com disposição de continuar o curso, tu vai conseguir”. E aquilo me deu uma... sabe. Eu vou, porque nunca fui de desistir. Iniciar uma coisa e parar, não é comigo! (Aldo)

Nilce, sobre quando esteve por desistir, também falou do apoio dos colegas e dos professores.

*Alguns colegas conversavam. “Não, tu permanece, tu não vai desistir, não tem porque desistir, a gente vai conseguir” sabe. Alguns professores também, sempre motivaram a gente a permanecer, conversavam com a turma, incentivavam a permanecer que não vale a pena desistir, mesmo que a gente tentasse e não conseguisse aprovação, no caso viesse a reprovar aquele ano, que valeria a tentativa, entende, então que parte do sucesso é tentativa né, a gente não pode desistir, eu aprendi isso aqui. (risos).*

Estas afirmativas, além de revelarem as estratégias utilizadas por eles para incentivarem-se mutuamente a enfrentar as dificuldades e permanecerem no curso, mencionam o apoio e incentivo de alguns professores no mesmo sentido. Assim, elas descrevem os aspectos do cotidiano escolar que, articulados entre si, mobilizaram os estudantes a investirem no estudo. No entanto, não revelam os processos de mobilização em relação à escola, ou seja, o sentido atribuído por eles em retornarem à escola. Sabemos que os processos de mobilização na escola e em relação à escola articulam-se (Charlot, 1996). Com isso, a qualidade do Instituto, o trabalho diferenciado dos professores e o convívio e o apoio dos colegas e dos professores, articulados entre si e com o sentido de voltarem à escola revelarão os processos que os mobilizaram a permanecerem e concluírem o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática. Para tanto, apresentarei a análise dos dados referente ao sentido que estes estudantes atribuíram ao retorno à escola.

### 6.3 A mobilização dos estudantes em relação à escola: o sentido de voltarem à escola

Abro a terceira parte deste capítulo evidenciando que os estudantes entrevistados movimentaram-se em relação à escola assentados em necessidades, desejos e expectativas decorrentes das suas condições sociais. Assim, atribuíram o sentido de voltarem para escola à necessidade de escolarização para o trabalho, ao desejo de profissionalização e de qualificação pessoal e profissional e à expectativa de melhorar de vida, tanto nos aspectos materiais como emocionais.

A necessidade de escolarização para o trabalho foi o sentido atribuído pelos entrevistados Olívia, Igor e Lívia. Olívia alegou o seguinte para voltar para escola:

*porque eu queria concluir o ensino médio, até para a gente trabalhar precisa pelo menos ter o ensino médio né completo, foi mais por causa disso mesmo, enfim eu descobri que tinha o técnico junto com o ensino médio, foi melhor ainda né.*

Igor creditou o seu retorno à escola especialmente ao seguinte aspecto:

*Primeiramente à necessidade né. Eu queria estudar para ter um emprego melhor, no caso. E trabalhar no que eu gostava. [refere-se à área de informática] Então eu voltei a estudar e tive a oportunidade de fazer o sorteio do Proeja.*

Já a entrevistada Lívia se manifestou da seguinte forma:

*meu objetivo era concluir o ensino médio. Eu tava meio envergonhada por causa da idade, né. De voltar, no meio de adolescentes, enfim... Mas eu sempre tive vontade, vontade eu sempre tive de voltar e de concluir o ensino médio, né.*

Já para os estudantes Nilce, Eder e Vitor o sentido atribuído a voltarem à escola foi o desejo de profissionalização e qualificação pessoal e profissional.

Explicitam:

*Eu acordei num determinado momento assim e eu digo não vou ficar trabalhando no comércio pro resto da vida, aquilo não dá perspectiva nenhuma pra gente, então eu disse agora eu vou sair do trabalho e vou procurar qualificação. Eu fiz informática básica, fiz avançada, e o curso veio ao encontro né!? Sabe aquele sonho de adolescente de querer estudar aqui? E aí quando tu vê, tu ta aqui. (Nilce)*

*Eu trabalhava como letrista, também fazia serviço de arte-final em computador, tudo isso aí a nível autônomo. Eu já trabalho autônomo já faz*

*uns vinte anos. Esse tipo de serviço de leiteiro já tá se tornando um emprego meio cansativo já. Aí eu decidi entrar pra uma outra coisa, pegar outra área. E como eu adoro computador, né... Eu já gostava de trabalhar, já trabalhava em alguma coisa, mas só no nível do software aí surgiu em nível de hardware eu já era bisbilhoteiro mesmo, eu já gostava de mexer, já aprendi alguma coisa sozinho aqui e ali então... ( Eder)*

*Sempre quis voltar a estudar. E estudar no IF sempre foi um sonho. Eu queria ter um curso técnico. Eu queria ter uma profissão, né. Eu sempre olho o pessoal na TV dando entrevista e aparece ali: médico, isso, aquilo outro. E eu disse: "Não, eu quero ter uma profissão".*

*Eu acreditei bastante nesse curso quando eu entrei, né. Um curso técnico que eu vou concluir. Até foi o que eu conversei em casa com o pessoal: "Vou fazer o ensino médio na forma integrado, não o supletivo, porque o supletivo é muito fraco". Eu acho fraco, porque é só pincelada nas matérias e aqui a gente viu bastante a fundo. Eu vou sair com um curso técnico, no caso. Posso fazer alguma coisa. (Vitor)*

Outro sentido evidenciado foi a expectativa de melhorar de vida. Aldo refere-se à expectativa de melhorar de vida nos dois aspectos: materiais e emocionais

*Eu tinha me separado da minha esposa, tava desempregado, tava assim um caos! Numa situação terrível! Sem esperança, sem nada. Aquilo ali [Proeja] me renovou. Me fez crescer um monte, né?! A gente vai ter cem anos e vai tá aprendendo. Sempre tem coisas novas pra gente aprender. E a partir daí então que eu vou... recomeçar. Tentar melhorar de vida.*

Para Alice o retorno está relacionado à sua expectativa de melhorar de vida quanto os aspectos emocionais.

*Eu voltei pra escola porque eu tava muito depressiva, aí surgiu essa oportunidade eu disse vou tentar né? Minha cunhada viu no jornal e me convidou. Foi pra ver se eu melhorava um pouco, conhecer gente nova, pra ver se eu saía daquela situação.*

As descrições acima explicitam que a maioria dos entrevistados pensa a escola como meio para melhorar de vida. Para os estudantes, retornar a escola significa obter uma profissão, ter acesso ao emprego devido à ampliação do nível de escolarização e disputar melhores postos de trabalho por meio da qualificação profissional adquirida. Charlot (1996), a partir dos seus estudos referentes à relação com o saber e a escola entre estudantes de periferia, concluiu que a maioria destes estudantes pensa a escola mais em termos de futuro do que de saber e que o aprender não tem um único sentido. Sendo assim, o autor argumenta que o problema está em saber que mediações os estudantes estabelecem entre a escola e esse futuro. Explicita que, para a maioria dos estudantes pesquisados, o acesso a

uma profissão está relacionado simplesmente à frequência às aulas e à obediência das regras institucionais. Ao mesmo tempo, para uma minoria, ter uma profissão está relacionado à aquisição de saberes, o que envolve a aprendizagem de novos conhecimentos.

A partir da análise dos dados, concluo que para a maioria dos estudantes entrevistados o sentido de voltarem à escola está relacionado com a melhora das suas condições de vida e de trabalho. Sendo assim, compreendo que estes estudantes, no caso jovens e adultos trabalhadores e desempregados que provavelmente tenham experimentado as piores condições de trabalho e a falta do emprego, pensam a escola muito mais em termos do que lhes falta para enfrentar as demandas do presente do que em termos de futuro. Culpabilizados por suas trajetórias escolares descontínuas e, conseqüentemente, por suas carências de conhecimento e do baixo nível de escolarização, buscam no retorno à escola, por meio da escolarização e da profissionalização, uma maior qualificação para enfrentarem os problemas do cotidiano e assim conquistarem uma melhor qualidade de vida. Acredito ser este o motivo de encontrar nas afirmativas acima, para além de referências quanto à necessidade de escolarização e profissionalização, referências aos conhecimentos de hardware e ao ensino desenvolvido com profundidade na instituição.

Assim, posso dizer que os estudantes voltaram à escola mobilizados pela escolarização, profissionalização e qualificação profissional e pessoal e, ao ingressarem no IFSul, por meio do PROEJA, vislumbraram também o acesso ao reconhecido ensino de qualidade.

Contudo, para discutir os processos que mobilizaram estes estudantes a permanecerem e concluírem o curso utilizei como ferramenta teórica para adensar a análise dos dados da pesquisa e dialogar com a categoria mobilização, os conceitos de adesão, acomodação e identificação instrumental e expressiva apresentados por Enguita (1989) a partir de algumas análises das ações coletivas de resistência dos jovens na escola.

Segundo o autor, por adesão entende-se a identificação com a instituição escolar e com a cultura que ela veicula. Assim, ele nomeou o primeiro como identificação instrumental com a escola e o segundo como identificação expressiva. No caso da adesão, o autor refere-se ao grupo de estudantes que apresenta bons resultados escolares e que, muito provavelmente, pertença à classe média ou alta.

Portanto, são estudantes que apresentarão estratégias escolares individuais homogêneas e comportamento coletivo favorável à instituição escolar.

Já por acomodação podemos entender a identificação ou a aceitação da instituição escolar como mecanismo de mobilidade social, sem que se tenha identificação com a cultura que ela veicula. Assim, há uma identificação instrumental e não expressiva com a escola. Para Enguita, trata-se, provavelmente, de estudantes trabalhadores ou não, oriundos das classes desfavorecidas, que veem na escola a possibilidade de ascender socialmente. Portanto, são grupos que podem apresentar na instituição escolar estratégias individuais e não comportamento coletivo, o que, na opinião do autor, acaba contribuindo muito pouco para reforçar ou questionar o funcionamento do sistema escolar (ENGUIA, 1989; p.6).

Com base nos dados até aqui analisados, caracterizo por acomodação a atitude dos estudantes pesquisados em relação à escola. Assim estes estudantes possuem uma identificação instrumental com a instituição e não expressiva. A não identificação com a cultura da escola pode ser observada nas entrelinhas de algumas afirmativas apresentadas ao longo deste capítulo. Algumas fizeram referência à importância do olhar diferenciado para o estudante da EJA que, por estar muito tempo afastado da escola, possui um ritmo para aprendizagem diferente da maioria dos estudantes do Instituto. Outras mencionaram a importância do processo seletivo diferenciado para possibilitar o acesso deste público no Instituto. Outra expressão do quanto estes estudantes não possuem uma identidade expressiva com o IFSul está em como a maioria deles veem o PROEJA dentro do Instituto.

*Eu acho que é um curso diminuído. Porque quando a gente falava em Proeja a maioria dos outros cursos não sabiam o que era. Tanto que ele não é muito divulgado, valorizado. A gente tinha até vergonha de dizer que era do Proeja porque ninguém sabia que ele existia aqui dentro, tanto professores, funcionários e alunos. (Alice)*

Em contrapartida, por possuírem uma identificação instrumental com a instituição escolar, viram no IFSul a possibilidade de melhorar suas condições sociais e no percurso formativo apoiaram-se em estratégias individuais. Dos oito estudantes entrevistados, cinco creditaram a permanência no curso ao sentido que atribuíram ao retorno à escola. Disseram:

*É... essa coisa de subir, de progredir. De olhar para frente e ver que eu tenho um caminho, um caminho melhor para seguir. Era o meu objetivo desde o início, era melhorar, melhorar para mim, para minha família. (Eder)*

*O que motivou? Minha persistência minha persistência mesmo de querer ter o meu ensino médio, de querer ter uma formação mesmo né. (Olivia)*

*O que nos motivou é... no caso, foi receber a certificação né. Concluir no caso, sair daqui com a formação completa. Fora né, todo esse aporte que eu tive aqui dentro. Não teria porque desistir, no final das contas não teria porque desistir, hoje eu enxergo isso. (Nilce)*

*Eu queria ter um curso técnico. Eu já sou praticamente um técnico e isso aí me empolgou muito. E realmente hoje eu posso abrir a boca e dizer que eu sou técnico, no caso, de informática, né. Eu queria ser um profissional, né. (Vitor)*

*A possibilidade de me tornar um técnico com ensino médio completo e com o curso profissionalizante concluído. Eu acredito o que mais influenciou a permanência dos colegas foi isso, estar bem formado no ensino médio e ter uma profissão. (Igor)*

Os demais entrevistados agregaram outros aspectos.

No caso da Lívia o que influenciou bastante sua permanência no curso sempre foi o seu filho. Ela disse:

*eu vejo ele como a minha razão, meu objetivo, né. Por ele, pensando no futuro dele, pensando em conseguir oportunidades melhores de emprego, poder dar o melhor pra ele. Então foi isso que me influenciou bastante.*

O entrevistado Aldo que viu no PROEJA a possibilidade de recomeçar a sua vida, revela: “a única coisa que me manteve aqui foi a minha própria persistência, minha própria vontade de vencer.”

E a estudante Alice que viu no O PROEJA a possibilidade de conhecer gente nova, de sair da situação difícil que estava vivenciando, embora perceba que seria muito difícil continuar estudando se não fosse a oportunidade de trabalhar como bolsista durante os três anos de duração do curso, compreende que a motivação para a permanência até o final do percurso formativo se deu porque começou a gostar do curso. Alice deu o seguinte depoimento:

*mesmo tendo medo, achando difícil eu comecei a gostar do curso. Gostar do que eu tava aprendendo, do computador, de tudo.*

Diante do exposto, concluí que esses estudantes permaneceram no PROEJA mobilizados pelo sentido de voltarem à escola, ou seja, por estratégias

individuais que caracterizam uma identificação instrumental com a mesma, vivenciando no seu interior processos de mobilização na escola que articulados entre si e com suas histórias escolares constituíram seus processos de permanência no curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do IFSul - Campus Pelotas. Estes processos serão representados no esquema abaixo.

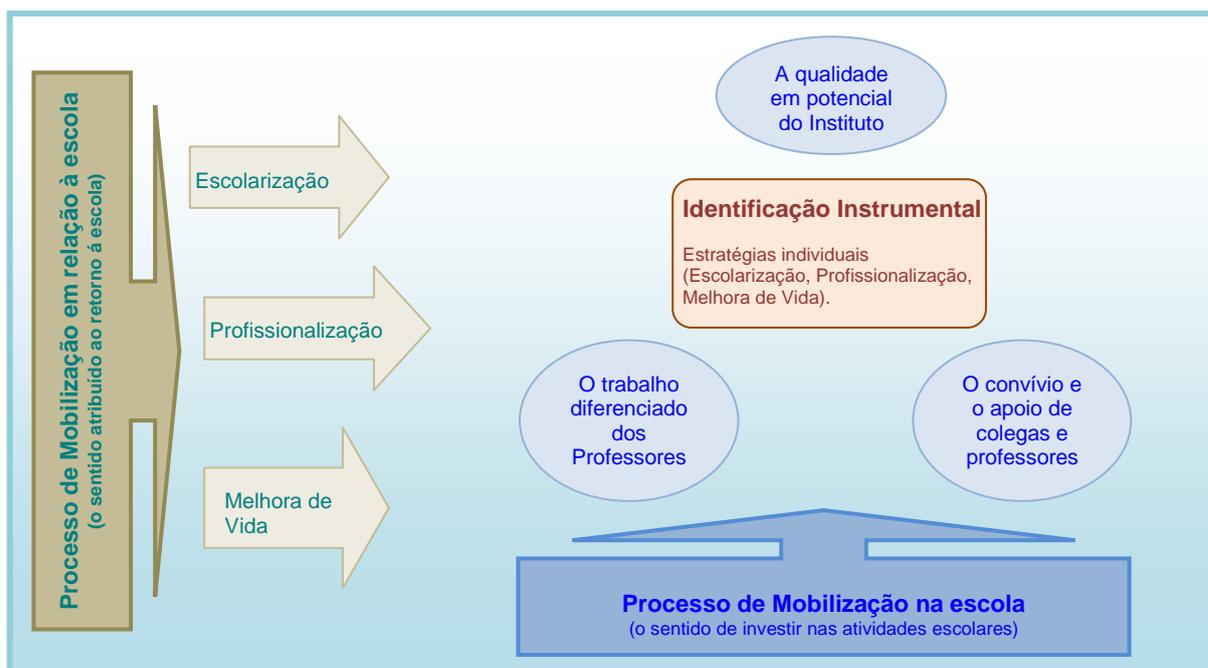


Figura 1 - Quadro esquema da dinâmica interna que colocou os estudantes em movimento até a conclusão do curso.

Com este esquema concluo a sistematização da análise da permanência dos estudantes da segunda turma do PROEJA realizada a partir da mobilização em relação à escola (o sentido atribuído ao retorno à escola) e da mobilização na escola (o sentido de investir nas atividades escolares). No entanto, este não foi o único caminho percorrido para responder a minha questão de pesquisa. Busquei auxílio no aporte teórico da sociologia da educação de Bernstein (1996), mais especificamente, nas características sociológicas do modelo de prática pedagógica mista, apresentadas por Moraes e Neves (2009) a partir da teoria do discurso pedagógico do autor. Para tanto, analisei a permanência dos estudantes entrevistados a partir de referências às características sociológicas da prática pedagógica utilizada nas aulas do PROEJA. Esta segunda parte do exercício por mim realizado na intenção de apontar respostas ao problema desta pesquisa será apresentada no próximo capítulo.

## **7 AS HISTÓRIAS DE PERMANÊNCIA E AS CARACTERÍSTICAS SOCIOLÓGICAS DO MODELO PEDAGÓGICO UTILIZADO NAS AULAS DO PROEJA**

Neste capítulo apresentarei o exercício realizado na intenção de apontar elementos presentes no modelo pedagógico do PROEJA - Informática que auxiliem no entendimento da permanência dos estudantes durante o percurso formativo. Trata-se da sistematização da análise realizada a partir da segunda categoria analítica deste estudo referente às características sociológicas da prática pedagógica. Para tanto, busquei identificar nas histórias de permanência dos estudantes entrevistados referências às práticas pedagógicas vivenciadas na sala de aula do PROEJA.

Para proceder a análise destas histórias de permanência a partir de referências às características sociológicas da prática pedagógica utilizada nas aulas do PROEJA, busquei apoio no estudo que as autoras Moraes e Neves (2009) desenvolveram embasado, fundamentalmente, na teoria do discurso pedagógico de Bernstein (1996), a partir do qual criaram o modelo de prática pedagógica mista. Para chegar a este modelo, as autoras utilizaram os conceitos de classificação e enquadramento da teoria de Bernstein e passaram a estudar diferentes combinações das características das práticas pedagógicas dos modelos tradicional e progressista de ensino e seus efeitos na aprendizagem dos estudantes. Ao longo de seus estudos perceberam que o modelo pedagógico com potencial para qualificar a aprendizagem dos estudantes das classes populares sem perder o rigor científico do ensino teria que ter uma mediação entre a localização do poder e do controle na relação pedagógica entre professor e aluno. Assim, o modelo de prática pedagógica mista ou Pedagogia Mista criada pelas autoras seria uma mediação entre o modelo pedagógico tradicional de ensino e o modelo pedagógico progressista, no qual, tanto os estudantes como os professores possuem o controle sobre algumas características que compõem as dimensões organizacional e interacional dos contextos pedagógicos.

Cabe ressaltar que a minha intenção com este procedimento não foi encontrar nas histórias de permanência dos estudantes da segunda turma do PROEJA/Informática/IFSul as mesmas características sociológicas do modelo de prática pedagógica mista, apresentado por Moraes e Neves (2009), que favoreceram os estudantes por elas pesquisados a obterem sucesso no processo educacional. Compreendo que as variações das características do modelo pedagógico do PROEJA sejam diferentes do modelo apresentado pelas autoras, por tratar de estudantes jovens e adultos, com trajetórias escolares descontínuas, em processo de escolarização e profissionalização em um ambiente escolar que prima pelo rigor científico do ensino e há muito vêm trabalhando com estudantes em idade escolar regular e com os melhores aproveitamentos escolares. Assim, o exercício realizado foi no sentido de buscar nas referências às características sociológicas do modelo pedagógico do PROEJA feitas pelos estudantes entrevistados, elementos significativos às suas histórias de permanência no IFSul.

Algumas características da prática pedagógica realizada na sala de aula do PROEJA foram abordadas no capítulo quatro por me chamarem a atenção já na análise preliminar deste estudo. Estas características referem-se à preocupação dos professores em oportunizar a aprendizagem para todos os estudantes, respeitando os seus diferentes tempos de aquisição, a comunicação aberta entre professores e estudantes no espaço pedagógico e o compartilhamento de espaços e materiais entre estudantes e entre professores e estudantes. Na sequência desta investigação, ao proceder a análise dos dados das entrevistas, estas características da prática pedagógica reapareceram e estão relacionadas no capítulo anterior aos processos de mobilização na escola (investimento nas atividades escolares). O respeito aos diferentes tempos de aquisição de aprendizagens está relacionado ao processo de mobilização na escola identificado a partir do tema que trata do trabalho diferenciado dos professores. A comunicação aberta entre os professores e os estudantes e o compartilhamento de espaços e materiais estão relacionados a outro processo de mobilização na escola que trata do convívio e apoio de colegas e professores. Assim, estas três características da prática pedagógica de sala de aula foram por mim consideradas indicadores importantes na compreensão da construção dos processos de permanência no curso, pois apareceram em diferentes documentos utilizados na investigação e também nas entrevistas.

Todavia, observei na análise dos dados que, muitas vezes, os estudantes utilizaram os espaços de comunicação para denunciar os problemas relativos ao ensino da prática de manutenção de computadores o que acabou resultando no oferecimento de disciplinas eletivas. Diante desses fatos, surgiram outros aspectos do processo de ensino-aprendizagem que parecem não ter ficado explícitos aos estudantes no percurso formativo, ou seja, a falta de domínio de conhecimentos da área técnica se fez presente nas histórias de permanência construídas pelos estudantes da segunda turma do curso de Informática do PROEJA – IFSul. Esta situação me remeteu a outra característica sociológica do modelo pedagógico apresentado por Moraes e Neves, referente à explicitação clara do texto legítimo a ser adquirido no contexto da sala de aula, revelando-se, então, como outro indicador importante para minha pesquisa que busca conhecer os fatores que constituem estas histórias escolares.

Diante dos dados coletados, a fim de proceder à análise das características do modelo pedagógico vivenciado pelos estudantes entrevistados, utilizei os conceitos de classificação e enquadramento para localização do poder e do controle nas dimensões organizacionais e interacionais dos contextos pedagógicos do PROEJA. Conforme apresentei no capítulo quatro, segundo Moraes e Neves (2009) esses contextos são definidos pelas relações específicas de poder e de controle entre sujeitos, discursos e espaços. A dimensão organizacional do contexto pedagógico é composta pelas relações de poder estabelecidas entre sujeitos, discursos e entre espaços. Já a dimensão interacional é composta pelas relações estabelecidas entre os professores e estudantes em relação às regras hierárquicas e às regras discursivas. As regras hierárquicas referem-se ao controle que os sujeitos da relação pedagógica podem ter sobre as normas de conduta social, são regras reguladoras da comunicação entre estudantes e professores os quais, na relação pedagógica ocupam posições distintas. As regras discursivas ou instrucionais referem-se ao controle que os estudantes e os professores podem ter em relação à seleção dos conhecimentos, ao seqüenciamento da aprendizagem, a ritimagem da aquisição e aos critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

A fim de sistematizar a análise das características sociológicas do modelo pedagógico do PROEJA, construí um quadro para a dimensão organizacional deste contexto pedagógico e dois quadros para a dimensão interacional. As relações analisadas na dimensão organizacional são caracterizadas pela intensidade da

classificação (relações de poder) e as relações analisadas na dimensão interacional são estabelecidas pelo enquadramento (natureza do controle). A seguir apresento o quadro que será utilizado para analisar as características sociológicas do modelo pedagógico do PROEJA a partir da localização do poder na relação pedagógica entre professor e estudantes.

Este quadro apresenta a sistematização da análise das falas dos sujeitos entrevistados em torno da dimensão organizacional, a partir da categorização dos dados coletados nas entrevistas que estão transcritos no apêndice A. No quadro abaixo, a análise está subdividida em quatro colunas referentes à classificação, que é o resultado das relações de poder. A classificação está subdividida segundo a teoria de Bernstein (1996), variando de (C + +), quando for muito forte, de (C +), quando for forte, de (C -), quando for fraca e de (C - -), quando for muito fraca. As relações que estão sendo analisadas no quadro a seguir estão subdivididas em três linhas e referem-se às relações entre categorias (professores/estudantes e entre diferentes estudantes), entre espaços (do professores/dos estudantes e dos diferentes estudantes) e entre discursos (relação intradisciplinar/interdisciplinar e relação entre conhecimento acadêmico/não acadêmico).

		Dimensão Organizacional			
		Classificação (relações de poder)			
		C ++	C +	C -	C - -
Relações entre categorias	professores estudantes		Embora o professor tenha maior estatuto na relação pedagógica mantinha uma relação aberta com os estudantes.		
	estudantes	Existiam fronteiras muito nítidas entre os estudantes do PROEJA e de outros cursos. Os estudantes do PROEJA não conviviam com os colegas dos outros cursos e estes não sabiam da existência do PROEJA. Alguns estudantes do PROEJA eram confundidos com Professores. Entendem que isso acontecia devido à idade.			
Relações entre espaços	espaços e materiais (dos diferentes estudantes)			Os espaços e materiais foram disponibilizados a todos os estudantes, no entanto, existia hierarquias entre os estudantes no uso dos laboratórios.	
	espaço ( do professor e dos estudantes)			Existia uma proximidade entre os espaços dos professores e dos estudantes.	
Relação entre discursos	acadêmico popular		Os professores da formação geral valorizavam os conhecimentos populares, relacionavam os conhecimentos do cotidiano com os acadêmicos. Já os da área técnica eram bem focados no conhecimento acadêmico (mais teórico do que prático)		
	Intra-disciplinar Inter-disciplinar		Existiam fronteiras muito nítidas entre as disciplinas da formação geral e as disciplinas de formação específica. No entanto, a nível inter-disciplinar existia atividades que relacionavam temas de diferentes disciplinas.		

Figura 2 - Quadro análise das características sociológicas do modelo pedagógico do PROEJA a partir da localização do poder na relação pedagógica entre professor e estudantes.

Os dados apresentados no quadro acima indicam a intensidade das relações de poder estabelecidas entre sujeitos, espaços e discursos no contexto

organizacional da prática pedagógica. Assim as características sociológicas do modelo pedagógico vivenciado pelos estudantes do PROEJA, neste contexto, caracterizam-se por uma classificação muito forte (C + +) na relação entre os diferentes grupos de estudantes (modalidade de ensino/rendimento escolar), por uma classificação forte (C +) na relação entre estudantes e professores, por uma classificação fraca (C -) entre espaços e materiais de diferentes estudantes e entre o espaço de professor e o espaço dos estudantes e por uma classificação forte (C +) na relação entre discursos.

A característica sociológica do modelo pedagógico caracterizada por uma classificação muito forte (C + +) na relação entre os diferentes grupos de estudantes refere-se à existência de fronteiras muito nítidas entre os estudantes do PROEJA e os estudantes dos demais cursos integrados regulares, ou seja, os estudantes com idade escolar regular que ingressaram no Instituto por meio de um rigoroso processo seletivo. Estas fronteiras evidenciam-se nas seguintes falas:

*Na relação com os demais colegas sentia como se os alunos do Proeja fossem uns pobre coitado ninguém sabia do que se tratava. Eu achei bem difícil. (Olívia)*

*A relação com outros colegas era bem diferente a gente nem se comunicava com os outros. Era bem distante. Eu acho que eles nos viam como diferentes. Acho que eles achavam que o curso deles era melhor. Mesmo não sabendo do Proeja eu acho que eles sentiam assim. (Alice)*

*A relação com os demais colegas lá no início teve diferença, assim. E depois disso sempre a gente era visto como não fosse aluno, eu acho que pelo fato da idade. Tem colegas as vezes que eram confundidos com professores. (Nilce e Lívia)*

*O grupo do Proeja era um pouco isolado, não convivia com as demais turmas, um pouco por conta da idade. Convivia um pouco com os alunos do superior TI que demonstravam certo desagrado em função do uso dos laboratórios. (Eder)*

Esta última fala nos remete a outra característica do modelo pedagógico que trata da relação entre espaços de diferentes estudantes. Conforme os dados do quadro acima, esta relação caracteriza-se por uma classificação fraca (C -) entre espaços e materiais de diferentes estudantes e entre o espaço de professor e o espaço dos estudantes. Os dados coletados por meio das entrevistas indicam que os espaços e materiais foram disponibilizados a todos os estudantes do Instituto. Porém, a maioria dos estudantes entrevistados relata que no início do curso tiveram problemas quanto à disponibilidade dos espaços, em especial dos laboratórios. A

fala do Aldo expressa esta opinião: “*no início do curso era bem difícil, no passar do tempo e a cobrança dos alunos os espaços e materiais foram disponibilizados*”. Por outro lado, entre os oito entrevistados dois destacaram problemas quanto ao uso do laboratório que, frequentemente, era partilhado com os estudantes do curso Superior de Tecnologia da Informação. Denunciaram que

*O Proeja ficava com os laboratórios antigos e os melhores ficavam com o curso superior. Tinha laboratórios com senha de uso exclusivo do superior, eles tinham senha e nós não, sendo que a instituição recebeu verba para os laboratórios do Proeja. (Eder)*

*Nós tivemos problemas com relação a isso. Em relação aos laboratórios, quando nós precisávamos de computadores às vezes a gente não tinha acesso aos computadores pelo fato de estar com problemas técnicos ou simplesmente estarem desconfigurados. Isso nos afetou bastante. (Nilce)*

Esta situação poderia caracterizar uma classificação forte entre espaços e materiais de diferentes estudantes porque evidencia a existência de hierarquia de um grupo de estudantes sobre o outro quanto à partilha dos espaços, especificamente, do laboratório. Contudo, o quadro acima apresenta uma classificação fraca (C -) nesta relação do contexto organizacional, porque, na opinião da maioria dos entrevistados, os estudantes do IF partilham os mesmos espaços e materiais, bem como, mantem uma proximidade com os professores, embora exista na instituição espaço físico restrito aos professores. Os entrevistados consideram normal a existência destes espaços. A fala abaixo contempla a opinião da maioria.

*Eu acho que existem espaços diferentes. Os professores usavam a sala deles, tipo do cafezinho ali. Existia a sala de professores. Eu acho normal que eles tenham esta salinha só pra eles eu acho que os alunos não tem que estar ali. Fora este espaço eles usavam os mesmos espaços e materiais. (Alice)*

No entanto, pelos dados apontados no quadro acima podemos observar que há uma classificação forte (C +) na relação entre estudantes e professores. Este dado refere-se a outra característica sociológica do modelo pedagógico analisado que se caracteriza por uma clara distinção entre as posições que os estudantes e os professores ocupam na relação pedagógica. Conforme Moraes e Neves (2007) a classificação entre professor e estudantes é sempre forte pelo fato do professor obter maior estatuto na relação pedagógica. Sendo assim, as diferenças nesta relação serão caracterizadas por graus fortes de classificação de maior (C + +) ou

menor (C +) intensidade. (MORAES e NEVES, 2007). Neste caso, ou seja, na relação entre professores e estudantes do PROEJA há um grau forte de classificação de menor intensidade (C +), pois os sujeitos entrevistados expressaram uma proximidade entre os professores e os estudantes e ao mesmo tempo evidenciaram as diferentes posições que os mesmos ocupam na relação pedagógica.

As falas abaixo explicitam esta afirmativa:

*A relação com a maioria dos professores foi boa, uma relação aberta. Tinha uma relação de aluno que pergunta que quer saber, que quer conhecer e a maioria dos professores tinha aquele interesse em ensinar. (Eder)*

*A relação entre professores e alunos é boa quanto a participação, acessibilidade de poder chegar no professor e pedir uma ajuda, pedir esclarecimento. Pelo fato do professor ter paciência, dedicação. (Nilce)*

A última relação analisada na dimensão organizacional do contexto pedagógico do PROEJA refere-se à relação entre os discursos, ou seja, a relação entre conhecimento acadêmico e não acadêmico e a relação intradisciplinar e interdisciplinar no contexto de sala de aula. Pelos dados apresentados no quadro acima há uma classificação forte (C +) na relação entre os discursos no contexto pedagógico analisado. A partir das referências às práticas pedagógicas vivenciadas pelos entrevistados na sala de aula do PROEJA foi possível perceber a presença de atividades que relacionavam temas de diferentes disciplinas, bem como atividades que valorizavam e articulavam os conhecimentos populares e acadêmicos na construção de novas aprendizagens.

Os entrevistados especificaram que

*A maioria dos professores da formação geral fazia relação dos conhecimentos acadêmicos e populares. Eu achava bom porque ajudava bastante no nível de conhecimento facilitava a aprendizagem. (Alice)*

*Nós tivemos um seminário. Todos os professores participaram e cada um falou da sua área em relação a um assunto. Foi muito interessante eu lembro que todos os professores participaram. Foi muito bom existia uma relação com todas as disciplinas, era em relação a uma tecnologia que eu não me lembro agora qual. (Nilce)*

Entretanto, mesmo tratando-se de um curso técnico integrado de nível médio ficou evidenciada nas entrevistas a existência de fronteiras muito nítidas entre as disciplinas que compõem o currículo, mais especificamente, entre as disciplinas da

formação geral e as disciplinas de formação específica. O entrevistado Aldo salienta que “o ensino médio tinha muito mais conteúdo que o ensino técnico, em relação às disciplinas o conhecimento era escolar acadêmico”. Ainda neste sentido Igor elucida

*Algumas matérias do médio eram voltadas para prática de informática, outras faziam relação com o cotidiano, com “a forma como nós lidávamos com o nosso trabalho com o nosso estudo.” Já as disciplinas técnicas eram mais exatas, voltado pra prática. Mas tudo mais teórico do que prático.  
(Igor)*

Portanto, observei que estamos diante do que Bernstein (1996) chama de currículo coleção, no qual, mesmo existindo relação entre os conhecimentos de diferentes disciplinas e entre os conhecimentos acadêmicos e não-acadêmicos é o conhecimento da disciplina em pauta, bem como, o conhecimento acadêmico que tem maior estatuto no contexto escolar. Diante do exposto, os vários tipos de relação quanto aos discursos correspondem a diferentes graus de uma classificação sempre forte, variando entre uma classificação muito forte (C+ +), ou uma classificação forte (C +). Como foi apresentada anteriormente, a relação entre os discursos no contexto pedagógico do PROEJA corresponde há uma classificação forte (C +).

Assim, finalizo a análise das características sociológicas do modelo pedagógico vivenciado pelos estudantes do PROEJA na dimensão organizacional. No entanto, para sistematizar a análise das características sociológicas do modelo pesquisado na outra dimensão do contexto pedagógico, ou seja, na dimensão interacional construí um quadro para análise das relações estabelecidas entre os professores e estudantes em relação às regras hierárquicas e outro em relação às regras discursivas. Ambos os quadros apresentam a sistematização da análise das falas dos sujeitos entrevistados em relação às regras hierárquicas e discursivas, a partir da categorização dos dados coletados nas entrevistas que estão transcritos no apêndice B.

O quadro abaixo apresenta a sistematização da análise em relação às regras reguladoras da comunicação entre estudantes e professores, ou seja, às regras hierárquicas. Neste quadro a análise está subdividida em quatro colunas referentes ao enquadramento, que permite estabelecer a natureza do controle. O enquadramento, assim como a classificação, está subdividido segundo a teoria de Bernstein (1996), variando de (E + +), quando for muito forte, de (E +), quando for forte, de (E -), quando for fraco e de (E - -), quando for muito fraco.

		Dimensão Interacional			
		Enquadramento (natureza do controle)			
		E ++	E +	E -	E --
Regras Hierárquicas Discurso Regulador	Comunicação				A comunicação entre professores e estudantes era aberta. A relação com os professores era pautada pelo diálogo. O comportamento incentivado pelos professores era de animo, coragem atitude e determinação.
	Relação				
	Comportamento				

Figura 3 - Quadro análise da característica sociológica do modelo pedagógico do PROEJA a partir da localização do controle da comunicação entre professores e estudantes.

Conforme os dados do quadro acima, a característica sociológica do modelo pedagógico vivenciado pelos estudantes do PROEJA referente às regras hierárquicas, ao controle que os sujeitos da relação pedagógica podem ter em relação às normas de conduta social, caracteriza-se por um enquadramento muito fraco (C - -). Os sujeitos entrevistados evidenciaram que no contexto pedagógico instrucional as relações eram estabelecidas de forma horizontal. Professores e estudantes controlavam essa comunicação. As falas abaixo exemplificam esta afirmativa

*A comunicação entre professores e alunos no geral era boa. Quando o professor não se comunicava os alunos tomavam a iniciativa, se fosse o caso procuravam a coordenação. (Lívia)*

*Às vezes era boa, às vezes era conturbada. No geral era conturbada. Não era desrespeitosa, era conturbada porque era muita reclamação porque o curso não tava sendo aquilo que nós estávamos esperando em relação à área técnica. Nós corríamos atrás. Até enchia eles demais né? A gente tava sempre reclamando. (Alice)*

*A relação era muito boa no sentido de amizade, no sentido de aprendizagem era muito boa também qualquer dúvida tu podias bater lá na outra turma que o professor tava dando aula, ele saía sem fazer cara feia. (Vitor)*

Ainda em relação aos dados apresentados acima, os entrevistados evidenciaram as expectativas dos professores em relação à turma e ao comportamento por eles incentivado. A fala abaixo sintetiza o que foi evidenciado por todos.

*Eu acho que uma das maiores expectativas era da permanência, da gente não desistir. De contribuir pra gente sair daqui formado, com conhecimento [e que] nós fossemos confiantes, determinados e firmes até o final. (Nilce)*

Essa característica da prática pedagógica concernente à comunicação aberta entre estudantes e professores, conforme mencionei no início deste capítulo constituiu-se como um indicador importante para a compreensão da permanência dos estudantes no curso porque reapareceu em diferentes momentos e em diferentes documentos desta investigação. O convívio e apoio de colegas e professores foi o tema mais expressivo à mobilização dos estudantes na escola, ou seja, ao sentido atribuído por eles de investirem nas atividades escolares permanecendo até formarem-se técnicos em informática. Em contrapartida, a maioria dos estudantes entrevistados reconheceu que a relação entre eles teve problemas ao longo do percurso formativo. Eles expressaram estes problemas de diferentes formas. Para Vitor a

*relação entre os alunos no primeiro ano foi legal, eu conheci os meus colegas a gente se apaixonou. No segundo ano já deu um escorregãozinho. No terceiro ano a nossa turma desabou, não era a nossa turma de 2008. Se fosse colocar na mesa eu acho que não tinha nada pessoal. Foi disputa de sala de aula um querer ser melhor que o outro. Não aceitavam a nota que o colega tirou. (Vitor)*

Este dado revelou-se importante para este estudo que busca conhecer os fatores que constituem as histórias de permanência dos estudantes do PROEJA/IF-Sul. Para tanto, nas considerações finais que serão apresentadas no próximo capítulo, colocarei em diálogo este aspecto do contexto instrucional com a análise da primeira categoria desse estudo referente ao processo de mobilização na escola, bem como, com a ferramenta teórica utilizada para adensar esta primeira análise pautada no conceito de Identidade Instrumental de Enguita (1989).

Dando continuidade à análise das características sociológicas do modelo pedagógico do PROEJA na dimensão interacional apresento o quadro da sistematização da análise das relações estabelecidas entre os professores e estudantes em relação às regras discursivas. Neste quadro a análise do enquadramento também está subdividida em quatro colunas e as variações são as mesmas do quadro anterior. As relações analisadas estão subdivididas em quatro linhas e referem-se ao controle que os estudantes e os professores podem ter em relação à seleção dos conteúdos, ao sequenciamento da aprendizagem, a ritimagem

da aquisição (tempo destinado à aprendizagem) e aos critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

		Dimensão Interacional			
		Enquadramento (natureza do controle)			
		E ++	E +	E -	E - -
Regras Discursivas / Discurso Instrucional	Seleção dos conteúdos		A seleção dos conteúdos estava pronta desde o primeiro dia de aula. Os estudantes não participaram desta seleção. No entanto, participaram da composição das disciplinas eletivas.		
	Sequenciamento da aprendizagem		A seqüência dos conteúdos e atividades segundo o qual se processa a aprendizagem era controlada pelos professores junto à coordenação do curso. No entanto, a necessidade dos estudantes foi levada em consideração, especificamente na área técnica, foi possibilitado aos estudantes rediscutirem esta seqüência.		
	Ritimagem da aquisição				Os professores consideravam o ritmo de aquisição das aprendizagens dos estudantes e/ou da turma para planejar o desenvolvimento de novas atividades e conteúdos.
	Crítérios de avaliação		O sistema de avaliação era conhecido por todos os estudantes. Sabiam o que estava sendo avaliado em cada etapa. Sentiam-se preparados para maioria das avaliações exceto em relação à área técnica		

Figura 4 - Quadro análise das características sociológicas do modelo pedagógico do PROEJA a partir da localização da natureza do controle na relação pedagógica entre professor e estudantes em relação às regras discursivas.

Os dados apresentados no quadro acima indicam a natureza do controle para cada uma das regras discursivas que permeiam a relação entre estudantes e professores no processo de transmissão-aquisição de conhecimentos. Assim, no

contexto interacional, as características sociológicas do modelo pedagógico vivenciado pelos estudantes do PROEJA caracterizam-se por um enquadramento forte (E +) em relação à seleção dos conteúdos, por um enquadramento forte (E +) em relação à seqüência das aprendizagens, por um enquadramento muito fraco (E -) em relação ao ritmo de aquisição e um enquadramento forte (E +) em relação à explicitação clara dos critérios de avaliação.

Os dados acima indicam um enquadramento forte (E +) em relação à seleção dos conteúdos do modelo pedagógico pesquisado. Nas entrevistas ficou subentendido que os professores controlam a seleção dos conteúdos do curso, tanto que os mesmos foram selecionados antes de os estudantes chegarem à escola. Relataram que *“os conteúdos programáticos foram apresentados aos alunos na primeira reunião. Não houve a participação dos alunos na seleção (Lívia).*

No entanto, alguns entrevistados destacaram que foi possibilitada a participação dos estudantes na seleção das disciplinas eletivas que foram oferecidas ao final do terceiro ano por conta dos problemas que tiveram ao longo do percurso formativo concernentes à falta de conhecimentos específicos da área técnica. A fala abaixo explicita esta situação

*no último semestre nós apontamos que queríamos aprender mais coisas. Porque nós estávamos nos sentindo meio despreparados pra sair do curso. Nós achávamos o ensino insuficiente e foram tratados os conteúdos programáticos das eletivas. (Nilce)*

Este dado evidencia que, embora a seleção dos conteúdos do curso pesquisado seja de controle dos professores, existiu, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, uma abertura para a construção conjunta de um programa a partir das necessidades dos estudantes do curso, o qual foi consolidado nas disciplinas eletivas.

Neste mesmo sentido os dados acima indicam que há um enquadramento forte (E +) em relação ao sequenciamento da aprendizagem na relação estabelecida entre os estudantes e os professores do PROEJA. Nas entrevistas foi apontado por todos os entrevistados que os professores controlavam junto com a coordenação do curso a seqüência das atividades e dos conteúdos por meio do qual se processa a aprendizagem. No entanto, alguns mencionaram que as necessidades dos estudantes eram consideradas no planejamento de novas atividades, bem como, da

seqüência dos conteúdos. Percebe-se que essas referências foram mais direcionadas à área técnica.

Relataram que

*A seqüência era controlada pelos professores. Alguns professores eram bem acessíveis. A gente discutia mudava um pouco, alguma coisa aqui e ali, mas já outros eram um pouquinho mais rígidos né. (Eder)*

*quem controlava eu acho que era a coordenação. A gente fazia reuniões e discutia essa seqüência dos conteúdos. (Alice)*

*havia reuniões uma vez por semana pra falar sobre o desenvolvimento do curso, dos alunos, então eu acredito que entre eles resolviam qual seria a seqüência do curso. Em relação ao problema das técnicas, tivemos a oportunidade de discutir sobre os conteúdos. A turma tava desaparelhada alguns acompanhavam e outros tavam ficando pra trás, então a gente teve que rever isso na verdade, ver os pontos dos problemas pra tentar solucionar. (Lívia)*

A fala da Lívia também está relacionada a outra característica da prática pedagógica que trata do tempo destinado à aprendizagem, ou seja, com a análise feita no quadro acima referente à ritimagem da aquisição. A partir dessa análise e fundamentada nos estudos de Moraes e Neves (2009) observei que os estudantes do PROEJA, juntamente com os professores, também têm o controle em relação ao tempo destinado à aprendizagem, assim podemos dizer que existe uma mediação do controle em relação à ritimagem da aquisição no modelo pedagógico pesquisado. Por isso nos dados do quadro acima está indicada a existência de um enquadramento muito fraco (E - -) nas relações estabelecidas entre os sujeitos da prática pedagógica em relação a esta regra discursiva.

Ao longo dessa pesquisa, esta característica do modelo pedagógico do PROEJA teve destaque configurando-se como um fator importante para a permanência deles no curso. A ritimagem da aquisição, ou seja, o respeito aos diferentes tempos de aquisição de aprendizagens está relacionado ao processo de mobilização na escola identificado a partir do tema que trata do trabalho diferenciado dos professores. Esta análise foi apresentada no capítulo anterior intitulado histórias escolares, mobilização e permanência.

Portanto, este aspecto foi ressaltado pelos estudantes em diferentes momentos e em diferentes instrumentos dessa pesquisa. Quanto a ritimagem da aquisição, que é o que está em pauta neste momento do texto, o entrevistado Igor disse que

*as matérias eram dadas num ritmo diferenciado e de uma forma diferenciada pra que tudo mundo pudesse entender.*

Os sujeitos entrevistados revelaram que a maioria dos professores considerava o ritmo de aquisição das aprendizagens dos estudantes e/ou da turma para planejar o desenvolvimento de novas atividades e conteúdos. As falas abaixo explicitam essa opinião.

*Foi um dos fatores que facilitou bastante na permanência no curso. Porque além da idade, do trabalho durante o dia, do horário noturno e das dificuldades de cada matéria, a gente tinha essas dificuldades só que os professores nos auxiliaram muito em relação a isso, em considerar isso, relevar sabe. De repente retomar o conteúdo, explicar novamente, explicar de outra forma. (Nilce)*

*Sempre havia a recuperação dos conteúdos pra quem não conseguiu acompanhar da primeira vez, assim eu acho que sempre ficou bem visto, bem claro. Claro que isso foi um processo ate conseguir a se adaptar, mas depois foi mais controlado, mais revisto esse tempo de cada um assim, até chegar num bom resultado. (Lívia)*

Mais uma vez encontro nas palavras de Lívia referências a outra característica do modelo pedagógico do PROEJA analisada no contexto interacional. As palavras processo e resultado nos remetem à relação estabelecida entre os estudantes e professores em relação aos critérios de avaliação, ou seja, a explicitação clara do texto legítimo a ser produzido pelos estudantes como resultado da aprendizagem. Pelos dados apresentados no quadro acima há um enquadramento forte (E +) em relação aos critérios de avaliação do processo de transmissão-aquisição.

Os estudantes demonstraram conhecer o sistema de avaliação. Olívia explica que “a avaliação era por conceito e por área e os critérios estavam claros”. Disseram que sabiam o que estudar para as avaliações, sabiam os conteúdos que estavam sendo avaliados em cada etapa e em que precisavam melhorar. No entanto, alguns estudantes expuseram que

*nunca soube o que o professor olhava se era a nota de cada disciplina pra dar aquele parecer. Teve uns colegas que ficavam bem chateados com os professores porque saíam bem na prova e na hora do parecer não gostou muito do parecer. Isso não ficava muito claro. Não sabia do que o professor tava falando. (Vitor)*

*sabia quais as disciplinas pertenciam a qual área então a gente já sabia se rodasse em uma das disciplinas daquela área claro que teria que repetir*

*todas, mas não em cada uma assim, como a gente tava indo dependia do professor se ele entendia que tava ruim fazia uma avaliação. (Lívia)*

A partir dessa percepção dos estudantes, podemos observar que, na relação pedagógica, os professores não deixavam claro o texto legítimo a ser adquirido no contexto de sala de aula. Em contrapartida, a metade dos entrevistados mencionou que tiveram dificuldades para realização das avaliações das disciplinas da área técnica. Explicitaram que

*nós sabíamos o que estava sendo avaliado. Eu sempre procurava me preparar para as avaliações. Na área técnica eu, particularmente, tive mais dificuldade. Eu acredito que outros colegas também, por tudo que eu já falei, as trocas de professores, se perdeu muito conteúdo. Então a gente precisava aprender mais e isso preocupou a gente. (Nilce)*

*tive dificuldade por causa da desmotivação que eu tive. Eu falo muito nisso, porque eu quase desisti, o curso deixou muito a desejar. Eu acho que como primeira turma podia ter sido melhor. Eu não me sinto pronta. Talvez só se eu pegasse e fizesse uma faculdade na área, um curso superior, porque eu não me sinto apta. Eu não me sinto uma técnica em informática. Eu desgostei tanto dessa área que eu não tenho vontade sabe. Não tenho vontade de seguir, de mexer no computador. (Olívia)*

Já havia mencionado no início deste capítulo que a falta de domínio de conhecimentos da área técnica se fez presente nas histórias de permanência construídas pelos estudantes da segunda turma do curso de Informática do PROEJA – IFSul. Portanto, fundamentada na teoria de Bernstein (1996) observei que os estudantes do PROEJA ao longo do percurso formativo denunciaram que não conseguiam utilizar os significados relevantes para produzir o texto legítimo no contexto de sala de aula. Não só os dados das entrevistas, como os documentos oficiais analisados evidenciaram que os estudantes utilizaram os espaços de comunicação para denunciar que faltavam aulas práticas de hardware para se apropriarem dos conhecimentos profissionais relativos à manutenção e suporte em informática.

Diante do exposto, recorro a uma observação feita por Moraes e Neves (2009) na qual chamaram a atenção que durante a investigação por elas realizada era possível perceber a interligação de algumas características da prática pedagógica de modo que os valores da classificação e/ou do enquadramento de uma determinada característica podiam determinar o valor de outra. As autoras explicam que

critérios de avaliação explícitos (enquadramento muito forte) requerem que os alunos tenham controle na ritimagem (enquadramento muito fraco), de forma a que haja tempo para explicitar os critérios, e requerem que os alunos tenham o controle ao nível das regras hierárquicas (enquadramento muito fraco), de modo que os alunos possam levantar questões livremente e verem as suas dúvidas discutidas. (MORAES e NEVES, 2009; p. 22)

Cabe lembrar que a Pedagogia Mista criada pelas autoras apresenta-se como uma prática pedagógica com potencial para melhorar a aprendizagem dos estudantes das classes desfavorecida. Em contrapartida, ao longo desse estudo enfatizamos que os estudantes do PROEJA enfrentaram problemas de aprendizagem em relação à profissionalização. Portanto, acredito ser esse o motivo de não percebermos esta interligação das características da prática pedagógica do PROEJA referente aos critérios de avaliação caracterizados por um enquadramento fraco (E -), à ritimagem da aprendizagem e às regras hierárquicas, caracterizadas por um enquadramento muito fraco (E - -). Com esses dados, constatei que embora os professores e estudantes do PROEJA tenham estabelecido uma relação horizontal, pautada pelo diálogo, na qual dividiam o controle da ritimagem da aquisição, em especial na área técnica, não houve uma explicitação clara do texto legítimo a ser produzido pelos estudantes como resultado da aprendizagem.

Assim, concluo este capítulo apresentando um quadro com as características sociológicas do modelo pedagógico do PROEJA que se destacaram como elementos que auxiliaram na permanência dos entrevistados no curso. No contexto organizacional, foi observada uma classificação fraca (C -) entre espaços e materiais. Já no contexto interacional, os elementos da pesquisa indicaram enquadramentos muito fracos (E - -) das regras hierárquicas e, em relação às regras discursivas referente à ritimagem da aquisição, também foram observados, da mesma forma, enquadramentos muito fracos (E - -).

<b>Características sociológicas do modelo pedagógico do PROEJA e a permanência</b>		<b>Dimensão Organizacional</b>			
		Classificação (relações de poder)			
		<b>C ++</b>	<b>C +</b>	<b>C -</b>	<b>C - -</b>
	Relações entre espaços			<b>Compartilham os espaços e materiais</b>	
		<b>Dimensão Interacional</b>			
		Enquadramento (natureza do controle)			
		<b>E ++</b>	<b>E +</b>	<b>E -</b>	<b>E - -</b>
	Regras Hierárquicas				<b>Comunicação aberta entre professores e estudantes.</b>
	Regras Discursivas				<b>Respeito aos diferentes tempos de aquisição de aprendizagens.</b>

Figura 5 - Quadro principais características do modelo pedagógico do PROEJA que facilitaram a permanência dos estudantes no curso.

Apresentei, neste capítulo, a análise da permanência dos estudantes da segunda turma do curso de Informática a partir de referências às características sociológicas da prática pedagógica por eles vivenciadas nas aulas do PROEJA. No próximo capítulo, constituo as considerações finais dessa dissertação que buscou nas histórias escolares dos estudantes entrevistados elementos significativos à construção de seus processos de permanência no Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática do IF-Sul/Campus Pelotas.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa de abordagem qualitativa busquei responder como os estudantes do PROEJA construíram seus processos de permanência no curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do IFSul - Campus Pelotas. Para tanto, conhecer os fatores que constituem as histórias de permanência desses estudantes tornou-se o objetivo geral dessa investigação tendo como foco um grupo de oito estudantes da segunda turma do PROEJA que ingressaram, permaneceram e formaram-se técnicos em Manutenção e Suporte em Informática em agosto de 2011.

O que me mobilizou em torno dessa temática foi o fato de que componho o corpo docente do IFSul e vivencio os movimentos da implantação dessa política educacional desde a fase inicial, como supervisora pedagógica do PROEJA. Portanto, faço parte dos atores que enfrentam no cotidiano pedagógico os limites e as possibilidades na e para a construção de um currículo integrado, não só do PROEJA, como também de outros cursos da Instituição. No caso do PROEJA/Informática o elevado índice de evasão da primeira turma ingressante no curso foi um dos primeiros problemas enfrentados pelo coletivo de trabalho que organizou um processo seletivo diferenciado para a segunda turma ingressante no curso, a partir do qual o índice de evasão reduziu significativamente em relação à primeira turma. Esse fato me chamou a atenção e despertou meu interesse pelo tema dessa pesquisa que é a permanência dos estudantes da segunda turma no curso.

Compreender como esses estudantes construíram seus processos de permanência no curso foi tornando-se cada vez mais instigante uma vez que fui agregando outras dificuldades enfrentadas por eles no percurso formativo. O distanciamento, em especial dos estudantes adultos, com a linguagem de informática e o perfil dos professores da área técnica estar voltado muito mais para linguagem do que para a manutenção e suporte em informática acabou comprometendo a qualidade da formação profissional, gerando frustrações, no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, o significativo número de

professores substitutos vinculados ao curso do PROEJA tem dificultado a relação entre os professores e estudantes no contexto pedagógico.

Diante desse contexto, fui compreendendo o quanto era significativo um olhar atento aos movimentos dos professores, dos gestores e dos estudantes no contexto da prática pedagógica para avançarmos em direção da desejada qualificação social e profissional dos sujeitos da EJA, ou seja, para enfrentarmos o desafio de, no dia-a-dia de sala de aula, promover um ensino de qualidade aos estudantes do PROEJA nos Institutos Federais. Essa investigação lançou esse olhar aos sujeitos da EJA que buscaram no PROEJA do IFSul escolarização e profissionalização de qualidade.

Para tanto, os instrumentos de coleta de dados por mim utilizados foram a análise documental de diferentes documentos oficiais da instituição relacionados ao PROEJA, entrevistas semi-estruturadas com os estudante que permaneceram e se formaram e diário de campo. A realização da análise preliminar desses documentos possibilitou o acesso a informações importantes a respeito do curso e dos sujeitos desta pesquisa e contribuiu para a escolha dos caminhos deste estudo. Aqui, discuti os desafios, os limites e as possibilidades enfrentadas pelos professores, estudantes e gestores na implantação desta política no Campus Pelotas; retomei o debate que atualmente tem-se efetivado em torno do PROEJA, bem como da educação profissional no século XXI que continua com diferentes projetos em disputa no cenário educacional brasileiro; revisei a história da Educação de Jovens e Adultos na trajetória da Educação Brasileira em busca da compreensão dos diferentes fatores que constituem os altos índices de exclusão social; e, ainda, analisei abordagens teóricas que discutem o processo de exclusão produzido no interior das escolas.

Com isso, evidenciei o quanto estamos distantes de assegurarmos a educação como um direito de todos para mudar o quadro brasileiro de exclusão social e o quanto necessitamos de maior aprofundamento teórico-conceitual na perspectiva da construção de um projeto pedagógico de formação integral para avançarmos na transformação do PROEJA em política pública. Ao longo deste estudo, também fui me certificando do quanto à permanência e à conclusão da profissionalização com aprendizagem apresentam-se como processos desafiadores.

Assim, estas informações obtidas na análise preliminar dos documentos oficiais confrontadas com as minhas impressões, acrescidas ainda a elementos

significativos desse estudo e de outros que estavam sendo realizados por meio das disciplinas do curso de mestrado, bem como, das discussões do grupo de pesquisa, propiciaram que eu delineasse melhor meu objeto de estudo e escolhesse as teorias que utilizei para adensar teoricamente a análise dos dados da pesquisa.

Com isso, decidi analisar a permanência dos estudantes a partir de duas abordagens teóricas complementares para as quais estruturei diferentes entrevistas. Na primeira, fundamentada nos estudos de Charlot (1996), analisei a permanência a partir da mobilização deles em relação à escola e na escola, e na segunda, apoiada no estudo das características sociológicas do modelo de prática pedagógica mista apresentado por Moraes e Neves (2009), analisei a permanência dos estudantes a partir de referências às práticas pedagógicas por eles vivenciadas no PROEJA. Conforme mencionei no capítulo seis, também utilizei o conceito de identificação instrumental cunhado por Enguita (1989) como ferramenta teórica para adensar a análise dos dados da pesquisa e dialogar com a primeira categoria analítica desse estudo que é a mobilização.

A partir da categorização dos dados coletados nas entrevistas procedi a sistematização das análises concernentes a cada uma das abordagens teóricas na intenção de responder o problema de pesquisa apresentado no primeiro parágrafo deste capítulo. As categorizações referentes à segunda categoria analítica deste estudo que são as características sociológicas da prática pedagógica estão transcritas nos apêndices A e B.

Objetivando abordar os principais achados desta pesquisa neste capítulo que finaliza a minha dissertação de mestrado, recorro aos objetivos específicos que orientaram esta investigação como estratégia de sistematização das conclusões apresentadas nos capítulos seis e sete.

Considerando que esta investigação foi desenvolvida na perspectiva apresentada por Charlot (1996) que compreende o sujeito como um ser de desejos, que busca sentido no que faz e age de acordo com o seu jeito de sentir e estar no mundo, o primeiro passo dado, ou melhor, o objetivo perseguido foi o de analisar as histórias escolares<sup>9</sup> dos estudantes no Proeja/IFSul na tentativa de buscar nas suas histórias singulares o sentido de retornar à escola e de permanecer até o final do percurso formativo. A pesquisa nessa perspectiva compreende que estamos

---

<sup>9</sup> A categorização das histórias escolares dos estudantes no PROEJA/IF-Sul estão transcritas no apêndice C.

tratando de uma dinâmica interna que os colocou em movimento em relação a alguma coisa, algo que os mobilizou em relação à escola e na escola.

Assim, ao descrever os processos que estruturaram as histórias de permanência vivenciadas pelos estudantes apresentei o sentido por eles atribuído a permanecerem no curso e o sentido de retornarem à escola. O primeiro refere-se aos processos de mobilização na escola e foram identificados pelos temas concernentes à qualidade em potencial do Instituto, o trabalho diferenciado dos professores, e o convívio e o apoio dos colegas e dos professores. O segundo refere-se aos processos de mobilização dos estudantes em relação à escola para o qual foi atribuída a necessidade de escolarização para o trabalho, o desejo de profissionalização e de qualificação pessoal e profissional e a expectativa de melhorar de vida, tanto nos aspectos materiais como emocionais. Com esse exercício, foi possível dar conta de outro objetivo da pesquisa referente à descrição das ações administrativas, de assistência estudantil e pedagógica significativa à permanência dos estudantes no curso. Entre as ações, conforme apresentado no capítulo seis, as de assistência estudantil foram mencionadas por todos os entrevistados como importante auxílio para a permanência no curso.

Como resultado da análise da permanência a partir da categoria mobilização, constatei que o convívio e o apoio dos colegas e dos professores foi a expressão do sentido atribuído pelos estudantes de investirem nas atividades escolares permanecendo até o final do percurso formativo. Isso apareceu de forma unânime entre os entrevistados. Já o sentido atribuído ao retorno a escola deve-se à mobilização pela escolarização, pela profissionalização e pela qualificação profissional e pessoal, além da expectativa de melhorar de vida. Ao ingressarem no IFSul, por meio do PROEJA, vislumbraram também o acesso ao reconhecido ensino de qualidade.

No entanto, por conta do problema mencionado por todos os estudantes descrito ao longo desta dissertação, percebe-se que a reconhecida qualidade do ensino profissionalizante não se fez prática para os estudantes do PROEJA/Informática no IFSul Campus Pelotas. Entre os oito entrevistados, três sentem-se despreparados tecnicamente para a manutenção de computadores e os demais entrevistados, embora reconheçam que com as disciplinas eletivas ampliaram o conhecimento em hardware, entendem que, por ter sido em pouco

tempo, o enfraquecimento do ensino específico ao recorte profissional do curso não foi solucionado. Olívia resume: “eles acordaram muito tarde”.

Esse fato, conforme mencionei no corpo da dissertação constituiu as histórias escolares dos estudantes sujeitos dessa pesquisa, porém não os impediu de continuarem no curso. Alguns diante desse problema sequer pensaram em desistir do curso. Outros mencionaram dificuldades relacionadas ao tempo de afastamento dos estudos, a problemas financeiros e familiares e ao ato de conciliar estudo e trabalho. Algumas dessas dificuldades, como vimos anteriormente, foram superadas por conta das ações administrativas e de assistência estudantil e outras por estratégias individuais e familiares. Vitor exemplificou sua estratégia individual para resolver o problema em relação ao conhecimento técnico e expressou acreditar no novo rumo do PROEJA no Campus Pelotas. Disse

*Dessa evasão aí dos professores que passaram em concurso público, desse negócio de não aprender no caso, isso aí teve. Eu acho que é uma coisa assim que a gente não tem que falar muito pra não desmoralizar o Proeja. Porque, de repente, na área nossa da Informática não deu certo, eu até concordo que a nossa turma tem um grande pessoal que é de bem mais idade do que eu né. É difícil, não é fácil. Eu mesmo tive dificuldades busquei até fora daqui, procurei uma instrução. É que eu já conheço amigos meus que trabalham no ramo de manutenção. Então eu ia pra aula com base naquele entendimento. Me ajudou bastante. Ele tinha mais prática, né, e aqui era teoria. Mas eu acho que o Proeja aqui tem perna já tem esse curso agora de Edificações, Restauero, esse aí vai bombar. (Vitor)*

Essas situações revelaram a singularidade dessas histórias escolares. Nas histórias, o convívio e o apoio dos colegas e professores revelaram-se como uma importante estratégia para incentivarem-se mutuamente no enfrentamento das dificuldades do cotidiano pedagógico e permanecerem no curso. No entanto, a maioria dos entrevistados creditou a permanência até o final do percurso formativo ao sentido atribuído ao retorno à escola. Os estudantes colocaram-se em movimento em direção ao IFSul, mobilizados pela possibilidade de conquistar a desejada escolarização, profissionalização e melhora de vida. No percurso formativo, disseram que se sentiam acolhidos pela coordenação e professores do PROEJA. Em contrapartida, em diferentes documentos e em diversos momentos das entrevistas demonstraram as diferenças existentes entre eles e os demais estudantes do Instituto. Igor revela essa diferença ao falar do processo seletivo do PROEJA

*Eu acho que é uma iniciativa muito importante por ser democrática. Porque muitas vezes pessoas que estudam em escola de ensino fundamental e tentam entrar no IF não conseguem. Porque tem uma diferenciação muito grande em relação ao currículo. As pessoas chegam pra fazer a prova no IF tem matérias que ela deveria ter visto no fundamental, mas não viu. Por questão de carência e individual de cada escola. Então com o PROEJA fica mais simplificado a gente ingressar num curso profissionalizante. E isso é bom.*

Essa fala demonstra que esses estudantes não possuem uma identificação com a cultura do IFSul, reconhecido pela excelência na formação profissional e de ensino médio e por obter um processo seletivo rigoroso que seleciona os estudantes com aproveitamento escolar elevado. O que fica evidente é uma identificação desses estudantes com o Instituto como um mecanismo de mobilidade social, ou seja, como possibilidade de melhorar suas condições de vida e de trabalho. Sendo assim, fundamentada nas análises de Enguita (1989), constatei que os sujeitos dessa pesquisa possuem com o IFSul uma identificação instrumental e não expressiva. Com isso, descrevo a minha compreensão da dinâmica interna que os colocou em movimento até a conclusão do curso. Os estudantes entrevistados permaneceram no PROEJA mobilizados pelo sentido de voltarem à escola (a escolarização, a profissionalização, a melhora de vida), ou seja, por estratégias individuais que caracterizam uma identificação instrumental com a mesma, vivenciando no seu interior processos de mobilização na escola (a qualidade da instituição, o trabalho diferenciado dos professores, o convívio e o apoio dos colegas e professores) que articulados entre si e com suas histórias escolares constituíram seus processos de permanência no curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do IFSul - Campus Pelotas.

Segundo Charlot (2000), os jovens desenvolvem suas histórias escolares através das práticas pedagógicas vivenciadas na escola. Assim, o sentido de estar na escola é reafirmado, modificado ou reconstruído durante o percurso formativo dos estudantes, em especial por meio da organização das atividades escolares. Com isso, o autor indica que é fundamental pensarmos a lógica em que as práticas de ensino são operadas no interior da escola para compreendermos o que acontece com os estudantes no processo de transmissão-aquisição de aprendizagens.

Nesse sentido persegui outro objetivo dessa pesquisa que foi o de identificar características da prática pedagógica significativas à permanência dos estudantes no curso. Assim, operando com a segunda categoria analítica desse estudo, ou seja,

com as características sociológicas da prática pedagógica busquei identificar nas histórias de permanência dos estudantes entrevistados referências às práticas pedagógicas vivenciadas na sala de aula do PROEJA. Para tanto, analisei as relações estabelecidas na dimensão organizacional e interacional do contexto pedagógico. Na primeira dimensão as relações são caracterizadas pela intensidade da classificação (relações de poder) e na dimensão interacional são estabelecidas pelo enquadramento (natureza do controle). As análises das características sociológicas do modelo pedagógico do PROEJA a partir da localização do poder e do controle na relação pedagógica entre professor e estudantes foram apresentadas no capítulo anterior. No quadro abaixo rerepresento essas características de forma sistematizada.

Características sociológicas do modelo pedagógico do PROEJA											
Dimensão Organizacional					Dimensão Interacional						
Classificação (relações de poder)		C++	C +	C -	C--	Enquadramento (natureza do controle)		E++	E+	E-	E--
Relação entre categorias	professor e estudantes					Regras discursivas	seleção dos conteúdos				
	Estudantes						sequência das aprendizagens				
Relação entre espaços	espaços e materiais						ritimagem da aquisição				
Relação entre discurso	acadêmico/popular interdisciplinar						critérios de avaliação				
						Regras hierárquicas	comunicação relação comportamento				

Figura 6 - Quadro síntese das análises das características sociológicas do modelo pedagógico do PROEJA a partir da localização do poder e do controle na relação pedagógica entre professor e estudantes.

A partir do quadro acima e da análise detalhada do material coletado ao longo da investigação, evidencio os elementos que os estudantes apontaram como significativos à permanência deles até o final do percurso formativo.

Características sociológicas do modelo pedagógico do PROEJA											
Elementos significativos à permanência dos estudantes											
Dimensão Organizacional					Dimensão Interacional						
Classificação (relações de poder)		C++	C +	C -	C--	Enquadramento (natureza do controle)		E++	E+	E-	E--
Relação entre espaços	espaços e materiais					Regra discursiva	ritimagem da aquisição				
						Regras hierárquicas	comunicação relação comportamento				

Figura 7 - Quadro elementos do modelo pedagógico significativos à permanência dos estudantes.

Observando o quadro acima, na dimensão organizacional do contexto pedagógico o elemento significativo a permanência dos estudantes no curso foi o compartilhamento de espaços e materiais, indicado por uma classificação fraca (C-) quanto à relação entre espaços. Já na dimensão interacional do contexto pedagógico os elementos que auxiliaram na permanência dos estudantes foram o respeito aos diferentes tempos de aquisição de aprendizagens, indicado por um enquadramento muito fraco (E--) quanto à regra discursiva concernente a ritimagem da aquisição. Outro elemento é a comunicação aberta entre professores e estudantes, também indicada como um enquadramento muito fraco (E--) quanto à comunicação/relação entre os professores e estudantes.

Como vimos ao longo desta dissertação, o convívio e o apoio de colegas e professores foi um fator muito destacado pelos estudantes em relação à permanência deles no curso. As conversas e lanches na cantina, o incentivo entre colegas para enfrentarem as dificuldades e não desistirem do curso e as amizades conquistadas ficaram evidenciados nas falas dos entrevistados. Alguns mencionaram que sentirão saudades desse convívio com os colegas e professores. Nilce expressa isso quando diz que: *“sentirei saudade de tudo até do barulho do*

*trem (risos)*”. No entanto, quando questionados a respeito da comunicação, da relação entre eles, cinco entre os oito entrevistados, mencionaram que a turma tinha problemas de relacionamento, havia muita desavença e a turma não era muito unida.

A partir desses dados, encontrei em Enguita (1989) os fundamentos para analisar a coexistência de uma difícil comunicação/relação entre os estudantes para constituírem-se enquanto turma, com a adoção de atitudes de apoio e incentivo mútuo. Ocorre que esses estudantes possuem uma identificação instrumental e não expressiva com a instituição. Portanto, apresentam interesses individuais homogêneos (profissionalização, escolarização e expectativa de melhorar de vida), mas não apresentam comportamento coletivo, no qual estudantes e escola caminham na mesma direção. Em nome desses interesses buscaram aderir à instituição que lhes proporcionou uma profissionalização numa área que não tem relação com a vida e o trabalho da maioria. Além disso, com o apoio dos estudos de Moraes e Neves (2009), observamos nas análises das características da prática pedagógica do PROEJA que em algumas características que compõem o contexto organizacional e interacional da sala de aula, a localização do poder e do controle durante a relação pedagógica precisaria ser alterada para possibilitar aos estudantes do PROEJA o acesso aos fundamentos da escola, ou seja, a produção do texto que é considerado legítimo no contexto da sala de aula. Assim, esses jovens e adultos encontraram-se e apoiaram-se naquilo que tinham em comum, como conciliar as dificuldades da vida adulta (o emprego ou a falta dele, a pouca escolarização e a falta de profissionalização) com as dificuldades na aprendizagem por conta do tempo de afastamento da escola.

Todavia, os estudantes ao falarem sobre essa experiência escolar e as mudanças nas suas vidas, expressaram que se sentem melhores em relação à situação anterior ao percurso formativo vivido no PROEJA. Expuseram que agregaram conhecimentos, que estão mais seguros e confiantes, tanto em situações da vida pessoal junto aos amigos e familiares quanto no trabalho. Alguns se sentiram desafiados a continuarem estudando. Lívia está cursando no Campus Pelotas o Tecnólogo em Informática, Nilce está cursando o curso superior em Letras e Vitor, embora tenha ingressado no curso Tecnólogo de Agroindústria no Campus Visconde da Graça, desistiu por entender que não é exatamente a formação de seu interesse.

Essas situações traduzem parte dos limites e das possibilidades da institucionalização da EJA nos Institutos Federais e anuncia a necessidade de superação da perspectiva de assegurar o acesso a esses estudantes como possibilidade de escolarização e profissionalização, para a perspectiva de assegurar o acesso a que eles têm direito, ou seja, a uma educação de qualidade para todos.

Para encaminhar o fechamento das considerações finais dessa dissertação destaco como fatores que constituíram as histórias de permanência dos estudantes sujeitos dessa pesquisa, a vontade pessoal de escolarização; o desejo pela profissionalização e qualificação pessoal e profissional; a expectativa de melhorar de vida; a qualidade do Instituto; o trabalho diferenciado dos professores, especialmente, o respeito aos diferentes tempos de aquisição de aprendizagens identificado na preocupação dos professores com a aprendizagem dos estudantes da EJA que estão há muito tempo afastados da escola; o convívio e apoio dos professores e colegas; e as ações administrativas e de assistência estudantil explicitadas no capítulo seis.

Acredito que, a partir do exercício realizado nessa investigação, foi possível contribuir com aspectos importantes para aqueles que, trabalhando com o PROEJA, acreditam que por meio da educação podemos construir sentidos mais humanos à vida das pessoas.

## REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

ARROYO, Miguel González. A Educação de Jovens e Adultos em tempo de exclusão. In: UNESCO, MEC, RAAAB. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos - Coleção educação para todos - 2005, Brasília.

\_\_\_\_\_. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar.1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, Geraldo. A construção de uma escola pública “popular”: registros de um projeto inconcluso. COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. **Anais...** Recife: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 19 a 22 set. 2005.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BONOW, Dirnei. **A exclusão no PROEJA do IF Sul-rio-grandense: as representações dos estudantes**. 2010. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das Instituições Federais de Tecnologia, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 5.840, de 13 de junho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Geografia da educação brasileira 2001. Brasília: MEC/INEP, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394 de 20/12/1996 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: CNTE: Cadernos da Educação. Ano II, nº 3. janeiro.1997.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS. **Projeto**: uma proposta de ensino médio para adultos. CEFET/RS, 1999.

CHARLOT, Bernard. A educação mobilizadora. In: Educação - Pedagogia contemporânea. Educação, Escola e desigualdade. **Revista Educação**, set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. São Paulo: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p. 47-63, maio 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. **Incluindo sem saber**. Brasília: CNPq, 2010.

DAMIANI, Magda Floriana. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 457-478, 2006.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias**: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital. Pelotas: Ed. da UFPel, 1997.

\_\_\_\_\_.; DHEIN, Carla Juliana Formulo; PORTO, Gilceane Caetano; SIEVERT, Mara Lisiane L. A escola pública e a constituição de um dispositivo pedagógico de exclusão social. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPed, 2008. v. 1. p.1-16.

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana. **A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.

ENGUITA, Mariano F. Educação e teorias da resistência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 14(1): 3 – 16, jun/jan, 1989.

FERRARI, Alceu Ravello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p.22-47, set./dez.1999.

FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Laura Souza. EJA: lutas e conquistas! - a luta continua: formação de professoras em EJA. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 2, p. 1-161, ago. 2008

FRANZOI, N. L.; HYPOLITO, A. M.; FISCHER, M. C.; DEL PINO, M. A. B; SANTOS, S. V. dos. Escola, saberes e trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. **Educação & Realidade**, v. 35, n.1, p.167-206, jan./abr., 2010.

FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** - excertos. Texto digitado, s/d.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional; possibilidades e limites. EJA e Educação Profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35 n. 1, p. 1-328, jan./abr. 2010. FAGED/UFRGS.

GADOTTI, Moacir. A Gestão democrática na escola para jovens e adultos: idéias para tornar a escola pública uma escola de EJA. ENCONTRO DE REFLEXÃO SOBRE A REESTRUTURAÇÃO E REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – “UMA NOVA EJA PARA SÃO PAULO”, 1., 2003, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 14 mar. 2003.

\_\_\_\_\_. Educação Popular e Políticas Públicas no Brasil. LASA 1994 - INTERNATIONAL CONGRESS, LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 18., 1994, Atlanta, Georgia. **Anais...** 10-12 March 1994.

\_\_\_\_\_.; ROMÃO, José Eustáquio (org). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez 2007.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago, 2000. ANPED, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Projeto Pedagógico Institucional: uma construção participativa**. Pelotas: IFSUL, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva Maria. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. PORTO Alegre: Artmed, 2004.

MARCOLLA, Valdinei; IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro M. e DEL PINO, Mauro A. B. Os processos de implantação dos cursos PROEJA nas escolas técnicas de Pelotas-RS. In: MARASCHIN, Mariglei S.; GIRARDI, Greice G.; DEL PINO, Mauro A. B.; OLIVEIRA, Luiza T. B. **Formação docente, acesso e permanência na Educação Profissional; estudos sobre o PROEJA**. Pelotas : Editora Universitária UFPel, 2012 (prelo)

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MEC – Ministério de Educação e Cultura – **Educação para todos**. Educação para Jovens e Adultos: uma memória contemporânea. Brasília, 2004.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Textos e contextos educativos que promovem aprendizagens – otimização de um modelo de prática pedagógica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 1, p.5-28, Universidade do Minho, Portugal.

MOURA, Dante Henrique (org). EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. **Documento Salto para o Futuro**, Boletim 16, 2006.

\_\_\_\_\_.; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: REIS, Amélia Cristina; BARACHO, Maria das Graças. **Intervir para integrar**. Natal, 2007.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.516-566, set./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

PATTO, Maria Helena Souza et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, jan./abr, 2004 São Paulo. Versão impressa.

PORTO JÚNIOR, Manoel José. **A exclusão escolar nos cursos técnicos do CEFET/RS (1980 – 2006)**. 2007. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Guadêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise N. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA Integrada à Educação Profissional. EJA e Educação Profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 1-328, jan./abr. 2010. FAGED/UFRGS.

RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n.29, p. 26-45, 2007. Ed. da UFPR.

SAMPAIO, Maria das Mercedes Ferreira. **Um gosto amargo de Escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: EDUC, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, nov. 2003.

SANTOS, Simone Valdete dos. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o Proeja. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4024--Int.pdf>>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

UNESCO. CONSED. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/imagens/0012/001275/12750porb.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

UNESCO. Contextualização dos CONFITEAs anteriores à CONFITEA VI – 2008. **Portal dos Fóruns da EJA no Brasil**. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 11 jun. 2011.

## **APÊNDICES**

**Apêndice A - Categorização dos dados coletados nas entrevistas concernentes à dimensão organizacional do contexto pedagógico do PROEJA.**

Classificação Poder	Relação entre Sujeitos	Relação entre Espaços	Relação entre Discursos
Aldo	“Com os professores a relação era ótima, entre os colegas já era diferente por trabalhar em grupo é um pouco difícil, os demais alunos eram normal”.	“No início do curso era bem difícil, no passar do tempo e a cobrança dos alunos os espaços e materiais foram disponibilizados”	“O ensino médio tinha muito mais conteúdo que o ensino técnico, em relação às disciplinas o conhecimento era escolar acadêmico”.
Igor	No geral a relação com os professores “é bem tranquila. Eles são amigos comunicativos eles conversam.” Entre colegas é tranquila e com os demais colegas “normal” (a maioria desconhecia o PROEJA)	Existe espaço só para professores e espaços para todos os alunos. DISPONIBILIDADE No início tivemos problemas com os laboratórios.	Algumas matérias do médio eram voltadas para prática de informática, outras faziam relação com o cotidiano, com “a forma como nós lidávamos com o nosso trabalho com o nosso estudo.” Já as disciplinas técnicas eram mais exatas, voltado pra prática. “Mas tudo mais teórico do que prático”
Olivia	A relação dos professores e alunos é muito boa. “Eu não vi nada em relação um professor tratar melhor um aluno diferenciando tipo... ter preferência. Eu acho que foi bem igual.” Já a relação entre colegas foi bem complicada, “teve muita desavença, teve muita briga.” Na relação com os demais colegas “sentia como se os alunos do PROEJA fossem uns pobres coitados” ninguém sabia do que se tratava. “Eu achei bem difícil”.	Existe espaço para os professores e os espaços para os alunos. DISPONIBILIDADE “É eu tinha acesso, não tenho reclamação quanto a isso”. “Sempre fui bem atendida sempre tive bastante atenção em relação a isso.”	Eram feitos trabalhos, os professores davam a matéria, aplicavam exercícios para os alunos praticarem a matéria. PARTE TÉCNICA “E eu não me sinto uma técnica apta. Eu acho que faltou aprendizado ENSINO MÉDIO “Algumas matérias eram dadas e comparadas com a “vida real”. Como no caso da Sociologia. “Eu gostava muito das aulas dela (professora XX), era muito boa”.
Alice	“No geral dentro do IF é boa porque eles procuram entender e ajudar o aluno.” - “Como sempre tinha relações que eram boas outras não. Tinha diferenças, mas pra mim era normal.” – “Há era bem diferente a gente nem se comunicava com os outros. Era bem distante. Eu acho que eles nos viam como diferentes. Acho que eles achavam que o curso deles era melhor. Mesmo não sabendo do Proeja eu acho que eles sentiam assim.”	“Eu acho que existem espaços diferentes. Os professores usavam a sala deles, tipo do cafezinho ali. Existia a sala de professores. Eu acho normal que eles tenham esta salinha só pra eles eu acho que os alunos não têm que estar ali.” – “Fora este espaço eles usavam o mesmos espaços e materiais. Que eu saiba eram disponibilizado para todos os alunos.”	“A maioria dos professores da formação geral fazia relação dos conhecimentos acadêmicos e populares. Eu achava bom porque ajudava bastante a nível de conhecimento facilitava a aprendizagem.”

Nilce	<p>A relação entre professores e alunos é boa quanto a “participação, acessibilidade de poder chegar no professor e pedir uma ajuda, pedir esclarecimentos. Pelo fato do professor ter paciência, dedicação”. A relação entre os colegas “demorou um pouquinho, mas fomos nos integrando”. A relação com os demais colegas “Lá no início teve diferença, assim. E depois disso sempre a gente era visto como não fosse aluno, eu acho que pelo fato da idade. Tem colegas as vezes que eram confundidos com professores”.</p>	<p>“Tem áreas que são mais restritas aos servidores, mas isso é normal”.</p> <p>DISPONIBILIDADE ESPAÇOS          “Nós tivemos problemas com relação a isso. Em relação aos laboratórios, quando nós precisávamos de computa-dores as vezes a gente não tinha acesso aos computa-dores pelo fato de estarem com problemas técnicos ou simplesmente estarem desconfigurados. Isso nos afetou bastante. Tanto os professores quanto os alunos”.</p> <p>DISPONIBILIDADE MATERIAL          “Não percebi diferença. No nosso curso a nossa ferramenta de trabalho eram os computa-dores. Os computa-dores que nós utilizávamos eram os mesmos que os professores utilizavam. Uma vez que outra um professor vinha com o note pra sala de aula, mas isso é normal”.</p>	<p>“De modo geral todos os professores procuravam trazer o conteúdo da matéria e aplicar na vida cotidiana. aproximar o máximo da realidade pra gente até entender melhor, utilizar melhor o conhecimento Nos tivemos um seminário Todos os professores participaram e cada um falou da sua área em relação a um assunto. Foi muito interessante eu lembro que todos os professores participaram. Foi muito bom existia uma relação com todas as disciplinas, era em relação a uma tecnologia que eu na em lembro agora, qual”.</p>
Eder	<p>A relação com a maioria dos professores foi boa, uma relação aberta. “Tinha uma relação de aluno que pergunta que quer saber, que quer conhecer e 90% dos professores tinha aquele interesse em ensinar. O grupo do Proeja era um pouco isolado, não convivia com as demais turmas, um pouco por conta da idade. Convivia um pouco com os alunos do superior TI que demonstravam certo desagrado em função do uso dos laboratórios. A relação entre colegas era muito boa, uns ajudavam os outros, principalmente na área técnica. Teve algum atrito, mas isso foi considerado normal”.</p>	<p>Existia espaços dos professores como as coordenadorias que não era proibida a entrada dos estudantes, mas dava para perceber que alguns professores não gostavam muito da presença de alunos neste espaço. Não se ficava a vontade neste espaço.</p> <p>DISPONIBILIDADE-DE          O Proeja ficava com os laboratórios antigos e os melhores ficavam com o curso superior. Tinha laboratórios com senha de uso exclusivo do superior, eles tinham senha e nós não, sendo que a instituição recebeu verba para os laboratórios do Proeja.</p>	<p>A maioria dos professores do ensino médio relacionavam os conteúdos com o cotidiano “essa coisa de pegar o cotidiano com a matéria e dar exemplos, ensina e ao mesmo tempo ajusta com a realidade sabe, essa coisa tinha, sempre tem as exceções, também teve as exceções daqueles que só pegava o livro e destrinchavam, passavam é isso, isso, isso, mas foram raras. Já os da área técnica, acho que por ser da área técnica, muito objetiva dentro daquilo ali não teve muito disso. E também a gente teve o problema de ta sempre trocando de professor. A relação entre as disciplinas tinha. Tanto dos professores do ensino médio quanto do técnico da informática tinha”.</p>
Vitor	<p>A relação entre professores e alunos no IF é bem uma relação aberta. A relação entre os colegas era boa, com os demais alunos já não tinha muito convívio grupos pouco interagiam.          “Isso ai não tinha era bem separado. Em primeiro lugar porque não tinha muito tempo pra gente bater um papo. Por que aqui é bom porque a aula começa às 19h vai até às 23h, a gente não fica vagando pelo corredor”.</p>	<p>“Eu acho que tem diferença mais na guarda dos materiais do que espaços. Espaços que o professor ocupa que a gente não possa ocupar eu não vi isso aí. Até a sala dos professores a gente entra (risos) podia ser restrito”          Tanto os materiais como os espaços foram disponibilizados.</p>	<p>Os professores das disciplinas de conhecimento geral faziam a relação entre conhecimentos acadêmicos e populares          “No caso o conhecimento acadêmico tentar juntar com o bem popular, na rua, no caso. Fazer tipo uma comparação, isso aí os professores faziam. No caso a gente chegava com uma dúvida eles iam a fundo buscar na parte acadêmica mesmo e tentavam comparar com uma coisa bem popular, pra ficar</p>

			mais fácil pro entendimento mesmo. Nas disciplinas técnicas não. Aí já era bem focada na acadêmica técnica". A relação entre as disciplinas raramente acontecia.
Lívia	<p>A relação entre professores e alunos sempre foi muito boa. A gente era visto como não fosse aluno, eu acho que pelo fato da idade. Tem colegas as vezes que eram confundidos com professores. Percebeu algumas diferenças na relação entre os professores da formação geral e da formação técnica, mas entende que deva ser profissional e não pessoal.</p> <p>A relação entre colegas era boa procuravam se ajudar, um apoiava o outro. Os problemas foram superficiais.</p>	<p>"Tem alguns espaços que são guardados para os professores, como a sala dos servidores, assim com existe para os alunos outros espaços para ficarem."</p> <p>Os espaços e materiais sempre foram disponibilizados.</p> <p>No início tiveram problemas em relação as máquinas. A turma teve que ser dividida para as aulas. Depois foi solucionado.</p>	<p>"Na parte das disciplinas gerais sim sempre era discutido temas bem atuais onde a gente via tanto a parte didática quanto trazia experiências né, pessoais né , temas abordados no dia a dia então assim sempre havia este debate. Já nas disciplinas técnicas era mais específica da didática do curso assim, né, porque não tem muito como comparar ao que acontece no dia a dia é uma coisa mais técnica mesmo a gente tem que aprender mais como funciona a máquina.</p>

**Apêndice B - Categorização dos dados coletados nas entrevistas concernentes à dimensão interacional do contexto pedagógico PROEJA.**

Enquadramento Controle	DI Seleção	DI Sequencia	DI Ritimagem	DI Avaliação	DR Comportamento Incentivado comunicação/ relação
Carlos	"Sim, já estava selecionado".	"A Prof. <sup>a</sup> coordenadora, não."	"Sim" (consideravam o tempo de aquisição dos alunos)	"Por conceito, sim, sim, sim". (conhecia os critérios e o conteúdo que estava sendo cobrado, sentia-se preparado para as avaliações)	"expectativas eram boas. (comportamento incentivado) Ânimo, coragem e atitude. (Prof.) Eram boas, com os colegas existia alguma divergência, até considero normal."
Michel	Não participamos da seleção	Acredita que a sequência era controlada pelo coordenador e professores.	Sim. "Tanto que as matérias eram dadas num ritmo diferenciado e de uma forma diferenciada pra que tudo mundo pudesse entender"	Por conceito. Sabiam o que estudar e o que estava sendo avaliado. Normalmente sentia-se preparado para as avaliações.	"Nos estimulavam a concluir o curso. Falavam que nós tínhamos condições de aprender".  A comunicação/ relação era aberta, muito boa. Existiu algum problema de relação com os alunos.
Lorena	"Eu não me lembro- de nenhum aluno participar de selecionar o que nós íamos aprender, não"	Acredita que os coordenadores pensavam a sequência junto com os professores nas reuniões.	"Eu acho que eles tocavam o conteúdo e chamavam a nossa atenção 'oh pessoal e aí vamos lá?'"  "Mas eu acho que faltou um pouco de consideração dos professores, não todos, mas podiam ter mais um pouquinho de paciência."	A avaliação era por conceito e por área e os critérios estavam claros. Embora não tenha concordado com a sua avaliação de final do curso.  Normal-mente sentia-se preparada para as avaliações, as vezes dava uma relaxada, devido a desmotivação em relação as práticas.	Esperavam que chegassem até a formatura que saíssem com um diploma de técnico. Diziam "vamos lá pessoal vocês tem que estudar."  "Eu acredito que eles esperavam que nós estivéssemos aptos para exercer a função". A relação entre professores e alunos era bem tranquila. Já entre colegas "tinha muita

					discussão discordância.” muita
Cláudia	<p>“Não. Que eu me lembre não. Já tinha o conteúdo programático.”</p> <p>A gente reclamava muito pra coordenação essa questão da prática. Tanto foi que colocaram as eletivas. Embora pra mim não ajudou muito”.</p>	<p>“Quem controlava eu acho que era a coordenação. A gente fazia reuniões e discutia essa seqüência dos conteúdos.</p>	<p>“A maioria não considerava. Eles tocavam e não tavam nem aí, tinham que largar aquela matéria aprendeu, aprendeu. Não aprendeu... Muitos diziam que quem tinha que correr atrás era a gente”.</p>	<p>“Lembro que era por conceito. O A era ótimo, o B era que era bom e o C tava ruim.</p> <p>- Quando vinha o parecer eu sabia o que tinha que estudar mais, o que precisava melhorar. Sabia o que tinha que estudar para as avaliações. As vezes eu tava preparada as vezes não. Nem todas as avaliações eu vinha preparada. Eu vinha fazer prova às vezes eu sentia que tava preparada dava um branco e eu não consegui. Eu só reprovei no primeiro ano. Eu não me sentia preparada, mas aprovava, não com nota excelente com A, né? Mas B, acho que a maioria C. Não chegava a reprovar, mas não me sentia preparada”.</p>	<p>“Ha eu acho que as expectativas é que nós nos formássemos sabendo. Que a gente saísse daqui preparado para enfrentar um trabalho né aquilo ali que a gente tava fazendo. Eu creio que as expectativas deles era essa.</p> <p><b>COMPORTAMENTO</b> - Eles incentivavam que a gente fosse um técnico honesto. Sim tem muitos aí que pegam uma máquina e nem é aquele defeito, eles acham um monte de defeito pra tirar o dinheiro das pessoas.</p> <p><b>COMUNICAÇÃO</b></p> <p>“As vezes era boa, as vezes era conturbada. No geral era conturbada. Não era desrespeitosa, era conturbada porque era muita reclamação porque o curso não tava sendo aquilo que nós estava esperando em relação a área técnica. Nos corríamos atrás. Até enchia eles demais né? A gente tava sempre reclamando.</p> <p><b>RELAÇÃO ENTRE COLEGAS</b></p> <p>Era boa eu me dava com todo mundo. O curso valeu apenas eu adquiere aprendizado. Só na área técnica deixou a desejar. Até alguns que se formaram</p>

					agora na terceira turma do curso se sentiram assim. Eu acho que o problema persistiu”
Fabiani	<p>“Sim, no geral sim, uma coisa participativa, mas não decisiva. Era negociado. Na área técnica sim. No último semestre nós apontamos que queríamos aprender mais coisas. Porque nós estávamos nos sentindo meio despreparados pra sair do curso. Nós achávamos o ensino insuficiente e foi tratado os conteúdos programáticos das eletivas”.</p>	<p>“A sequência era controlada sempre pelos professores”</p>	<p>“Foi um dos fatores que facilitou bastante na permanência no curso. Porque além da idade, do trabalho durante o dia sabe? Do horário noturno e das dificuldades de cada matéria, a gente tinha essas dificuldades só que os professores nos auxiliaram muito em relação a isso. Em considerar isso, relevar sabe? De repente retomar o conteúdo, explicar novamente, explicar de outra forma”.</p>	<p>“A avaliação não era por nota, apesar de a gente trabalhar com números em sala de aula, mas era por conceito. Os critérios era a aprendizagem em si, a participação em sala e a frequência. Nós sabíamos o que estava sendo avaliado. Eu sempre procurava me preparar para as avaliações. Na área técnica eu, particularmente, tive mais dificuldade”.</p>	<p>Eu acho que uma das maiores expectativas era da permanência da gente não desistir. “De contribuir pra gente sair daqui formado, com conhecimento”</p> <p>COMPORTAMENTO</p> <p>“Eu acho que nós fossemos confiantes, determinados e firmes até o final”.</p> <p>RELAÇÃO/ COMUNICAÇÃO</p> <p>“Foi bem agradável bem rica assim. Porque a linguagem utilizada conosco era acessível, eles conversavam bastante tempo com a gente. Havia uma camaradagem. A gente sempre se deu muito bem com os professores. Sempre de uma forma bem simplificada”. Em relação a turma já não era tão boa a relação. “Eu não vejo a nossa turma muito unida. Até como eu te disse no início foi complicado aos pouquinhos nós fomos se integrando. Mas podia ter sido melhor eu acho”.</p>
Reni	<p>Já existia um programa pronto. Não participaram da seleção. Ao longo do curso tiveram a oportunidade de discutir algumas coisas em</p>	<p>A sequência era controlada pelos professores “Raras vezes, não foi muito, foi algumas vezes. Vai muito de professor pra professor.</p>	<p>“Sim, a grande maioria dos professores considerava isso.</p> <p>Dava pra perceber pela</p>	<p>Os critérios de avaliação eram claros. “Era basicamente a prova, claro que tinha também aquela avaliação do</p>	<p>“Essa parte é delicada. Era uma divisão bem definida tinha um grupo que tinha uma fé na gente grande e outro que nos chamavam o</p>

	relação ao conteúdo.	Alguns professores eram bem acessíveis. A gente discutia mudava um pouco, alguma coisa aqui e ali, mas já outros era um pouquinho mais rígidos né”.	conversa que eles tinham com a gente, até pelo desenrolar, nesse ponto a grande maioria deles era acessível nesse ponto. É alguns dos professores até lidavam individualmente com os alunos.  Principal-mente pra alguns que ficavam atrasados e que tinham mais dificuldade que os outros. “Alguns mais e outros menos, mas a maioria considerava”.	desenvolvimento em aula. De trabalho e de interesse. Os professores avaliavam isso de querer aprender ou não. A gente sabia o que tinha que estudar, que trabalhar, que fazer ali.  Me sentia preparado para as avaliações, só às vezes acontecia assim, mas nada à ver com o Instituto, as vezes eu tinha problema pessoal e coisa que as vezes me pegava de jeito. “Às vezes eu ia despre-parado pra uma avaliação um trabalho, mas ai não tem nada a ver com a instituição”	Mobral do Lula. E teve uma professo-ra que falou, se eu não me engano pra uma turma da tarde que o PROEJA era um bando de asno. Ainda bem que essa não durou muito foi embora. A maior parte gostava de incentivar a gente. Eles queriam que a gente levantasse a cabeça, seguisse em frente, não desistisse do curso. Eu não desisti porque uma professo-ra me sacudiu ‘Tu vai ficar, tu é o melhor aluno da turma, tu não pode desistir agora no meio do caminho’ sabe?!  A relação/comunicação com os professores era boa e com os colegas era “super boa, muito boa. A gente tinha muita liberdade um com outro. A relação mais de amizade do que de coleguismo de aula. Parecia um bando de amigo de infância.”
Alvonir	Não participaram da seleção dos conteúdos.	A sequência o professor controlava. “O professor controlava a quantidade de alunos na turma que tava indo bem. A turma na maioria tava indo bem, tem uma minoria que não tava , ele avançava no conteúdo. Se a metade da turma não tava indo bem ele segurava naquele conteúdo.	“Sim, os professores consideravam o ritmo da turma pra passar pro próximo conteúdo.	A avaliação era por conceito e os critérios eram bem claros, exceto o parecer descritivo do meio do ano. “Eu nunca soube o que o professor olhava se era a nota de cada disciplina pra dar aquele parecer. Teve uns colegas que ficavam bem chateados com os professores porque saiam bem na prova e na hora do parecer não gostou muito do parecer. Isso não ficava	As expectativas que os professores tinham foram mudando ao conhecer a turma de 2008. Pensavam que seria mais difícil trabalhar com o grupo e viram que estávamos interessados. “Às vezes coisinhas pouca o professor propunha em sala de aula a gente ia fundo naquilo ali e ele perdia até o foco da aula dele pra explicar coisas que nem era da disciplina porque

				<p>muito claro. Não sabia do que o professor tava falando”.</p> <p>Ficava claro o que precisava dominar em cada etapa. Sentia-se preparado para as avaliações. “Se eu ti disser que tirei um C, to mentindo porque minhas notas sempre foram de B pra cima no caso. Acho que nunca tirei C na avaliação geral.”</p>	<p>a gente queria saber bem mais.” Os professores nos incentivavam a estudar, a pronunciarem-se e a falarem bem.”</p> <p>A comunicação/ relação com os professores era bem forte. “A relação era muito boa no sentido de amizade, no sentido de aprendizagem era muito boa também qualquer dúvida tu podia bater lá na outra turma que o professor tava dando aula ele saia, sem fazer cara feia. A relação entre os alunos no primeiro ano foi legal, eu conheci os meus colegas a gente se apaixonou. No segundo ano já deu um escorregãozinho. No terceiro ano a nossa turma desabou, não era a nossa turma de 2008. Se fosse colocar na mesa eu acho que não tinha nada pessoal. Foi disputa de sala de aula um quere ser melhor que o outro. Não aceitava a nota que o colega tirou”.</p>
--	--	--	--	---	--

### Apêndice C - Categorização das histórias escolares dos estudantes entrevistados no PROEJA /IF-Sul/Campus Pelotas.

Aldo	<p>Chegou ao PROEJA com 54 anos, sem o ensino médio e estava afastado da escola desde 1971. Na época estava passando por uma crise pessoal/familiar e profissional. Desempregado e sem expectativas, viu no PROEJA a possibilidade de recomeçar. Ingressou na primeira turma por sorteio. Durante o percurso formativo primou pela presença e pontualidade. Teve pânico no início, por estar há 36 anos afastados dos estudos, mas superou e foi em frente. Teve dificuldade em matemática, reprovando no primeiro ano. Repetiu o primeiro ano refazendo as disciplinas de Química Física e Matemática. Formou-se com a segunda turma. As dificuldades encontradas durante o percurso nunca o desanimaram. Sentia-se muito bem na escola, mantinha uma boa relação com os colegas e professores. Além da sala de aula, utilizava frequentemente o laboratório e a biblioteca para estudar. Nunca foi de desistir das coisas a que se propôs na vida, não desistiria do curso. Entende que a sua perseverança é que o manteve até o final do percurso formativo. No período da segunda etapa da entrevista estava em Caxias para uma entrevista de emprego na área de sua formação.</p>
Igor	<p>Concluiu o ensino fundamental regular em uma escola pública municipal. Passados um ano e meio sem estudar, com 18 anos de idade ingressou na primeira turma do PROEJA por sorteio. Trabalhava na construção civil e tinha curiosidade na área de informática. Viu no PROEJA a possibilidade de voltar a estudar para obter um melhor emprego e trabalhar no que gosta. Contudo repetiu o primeiro ano refazendo as disciplinas de física, matemática e química. Como não tinha todos os horários ocupados, utilizou bastante os horários de atendimento junto aos professores para tirar dúvidas e a biblioteca para estudar. Costumava ficar muito tempo na biblioteca estudando e lendo livros, jornais e revistas. Por gostar muito de ler a biblioteca era o seu lugar preferido. Neste mesmo ano teve a oportunidade de estágio numa empresa de informática, na qual permanece até o momento trabalhando. Conciliou sem dificuldades o trabalho e os estudos. Formou-se com a segunda turma do PROEJA. Nunca pensou em desistir do curso e aponta que a necessidade e a vontade pessoal de concluir o ensino médio profissionalizante, ou seja, de tornar-se técnico foi o que o manteve até o final do percurso formativo. Pretende fazer faculdade, fazer doutorado, “ir adiante”, pois gosta muito de estudar.</p>
Olívia	<p>Concluiu o ensino fundamental regular em uma escola pública municipal. Na segunda série do ensino médio abandonou os estudos por que não conseguiu conciliar estudo, trabalho e o cuidado com os pais. Após cinco anos afastados da escola ingressou no PROEJA por sorteio. A informática não tinha nenhuma relação com a sua vida pessoal e profissional. No entanto com 26 anos iniciou o curso e o seu maior interesse era a conclusão do ensino médio. Sentiu-se acolhida na escola, motivada para mexer nas máquinas, gostou dos colegas e dos bons professores que teve ao longo do percurso. Aproveitou todos os benefícios disponibilizados e no primeiro ano já conciliou o estudo com o trabalho de bolsista. O segundo ano no curso foi marcado pela desmotivação em função da troca de professores da área técnica o que, em sua opinião, ocasionou muita confusão na sequência da matéria e enfraqueceu o ensino. Tal fato desencadeou a vontade de desistir do curso acompanhando a atitude de alguns colegas. Esta situação se agravou quando resolveu trabalhar no comércio e por consequência não conseguiu conciliar estudo com trabalho, reprovando no segundo ano na área técnica. Contudo, permaneceu e formou-se com a segunda turma do PROEJA. Credita a não desistência do curso à ajuda e incentivo dos pais, à sua persistência, e a querer muito o ensino médio, pois queria ter uma formação, um ensino médio forte. A partir do segundo ano, o fato de conseguir novamente vaga de estagiaria no IF foi fundamental para conciliar estudo e trabalho, pois no local onde estagiava era facilitado o horário para estudo e para realização de trabalhos. Também tinha tempo para estudar em casa contando, quando necessário, com a ajuda de parente. Com os problemas em relação à formação técnica devido às trocas de professores e a pouca prática, não se sente uma técnica em informática apta. Contudo, acredita que foi muito proveitoso ter vivido esta experiência no IFSul, de formar-se técnica com o ensino médio completo.</p>
Alice	<p>Concluiu o ensino fundamental regular na rede pública estadual em 1997. Em 2005 retomou os estudos para fazer o ensino médio supletivo. Devido a problemas de saúde teve que parar de estudar. Em 2007 inscreveu-se no sorteio para uma vaga no PROEJA. Não estava trabalhando e não tinha nenhum contato com a informática. O PROEJA representava a possibilidade de conhecer gente nova, de sair da situação difícil que estava vivenciando. Naquele momento o foco não era exatamente o estudo e sim de superar problemas da vida pessoal. Aos 35 anos ingressou na primeira turma. Apavorada por não conhecer nada de informática passou a enfrentar dificuldades e pensou em desistir. No entanto, sentia-se acolhida na escola, tanto pela abertura que tinha com alguns professores, quanto pelo convívio e o apoio dos colegas. Reprovou no primeiro ano, repetindo as disciplinas da área de informática. Embora perceba que seria muito difícil continuar estudando se não fosse à oportunidade de trabalhar como bolsista durante os três anos de duração do curso compreende que a motivação para a permanência até o final do percurso formativo se deu porque começou a gostar do curso, “mesmo tendo medo, achando difícil eu comecei a gostar do curso. “Gosta do que eu tava aprendendo, do computador, de tudo”. Sente-se insegura para o estágio profissional. Entende que o curso deixou a desejar na parte prática. Em sua opinião foi</p>

	<p>muita teoria e pouca prática, muitos colegas desistiram por conta deste problema. Contudo, o PROEJA foi uma grande experiência na sua vida. Abriu-lhe portas, adquiriu amizades e aprendizado. Sente-se mais inteligente porque passou por um ensino forte, por um ensino mais “puxado” que os das outras trajetórias escolares. Avalia que foi uma experiência muito positiva.</p>
Nilce	<p>Concluiu o ensino fundamental regular na rede pública estadual e o ensino médio através do supletivo. Após oito anos afastados da escola, trabalhando no comércio, resolveu qualificar-se. Estava fazendo mais uma qualificação na área de informática quando ficou sabendo do processo seletivo para o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática. Aos 31 anos em busca de qualificação profissional inscreveu-se para participar do processo seletivo e foi selecionada compondo, em 2008, a segunda turma do PROEJA. Com isso o sonho de adolescente de estudar no IFSul-Campus Pelotas se realizou. Sentiu-se acolhida pelos professores, motivada para as aulas práticas e maravilhada com todo o aporte administrativo e de assistência estudantil disponibilizado aos estudantes do instituto. Exceto o problema vivenciado em relação à troca de professores substitutos da área técnica entende que a maioria dos professores estavam preparados para trabalhar com o público da EJA, pois tinham paciência para o processo de ensino e aprendizagem, o que em sua opinião não significava um favorecimento e sim uma maior compreensão em relação aos alunos que estão há muito tempo afastados de sala de aula. Contudo no primeiro ano teve dificuldades em algumas disciplinas, achou que não conseguiria aprovação e pensou em desistir do curso. Permaneceu até o final do percurso formativo motivada pela certificação profissional. No entanto compreende que o apoio dos colegas e professores, bem como, o aporte institucional focado para auxiliar os alunos nos estudos foram determinantes para não desistência e permanência até o final do percurso formativo. Mesmo insegura tecnicamente para o estágio, diz que essa experiência “significou mudança na sua vida, que adquiriu conhecimento profissional (qualificação para o trabalho) e para vida (preparo para um curso superior). “Ao entrar no PROEJA a coisa foi se encaminhando, eu retornei a estudar, a me dedicar, a acreditar, a persistir. Alavancou a minha vida, me projetou, eu atribuo o fato de ter prestado o Enem e ter sido aprovada, sabe, ter conseguido a média pro meu curso no nível superior a essa vivência, ao conhecimento que tive aqui no Proeja.”</p>
Eder	<p>Concluiu o ensino fundamental regular na rede pública estadual e abandonou a escola no primeiro ano do ensino médio em 1986. Afastado da escola há 22 anos, sem ter concluído o ensino médio, ingressou na segunda turma do Proeja com 41 anos. O trabalho autônomo de letrista desempenhado há vinte anos estava se tornando cansativo e, como já fazia serviço de arte final no computador, já mexia com software, viu no Proeja a possibilidade de formação profissional na área de informática, ou seja, de trabalhar em nível de hardware, abrindo assim uma nova perspectiva de trabalho. No IFSul sentiu-se acolhido pelos professores e funcionários. Avalia que dos três anos do curso o primeiro ano foi o melhor por conta da boa relação com os professores e colegas, da dedicação e interesse da maioria dos professores e do currículo das matérias. Já o segundo ano, devido à problemática de troca-troca de professores foi avaliado como o pior deles e também o ano em que começou aparecer às desistências dos colegas, embora enfatize que o índice de desistentes da sua turma foi bem menor em relação à primeira. Atribui esse fato ao processo seletivo que acabou selecionando o pessoal mais velho e interessado. A estrutura da escola, especialmente a disponibilidade dos laboratórios foi fundamental para o seu aprendizado, mesmo que tenha sido em grande parte sem a presença dos professores. Pensou em desistir do curso em dois momentos. No segundo ano devido à dificuldade de conciliar estudo, trabalho e ajudar a esposa nos cuidados da filha recém nascida e no terceiro ano por conta do enfraquecimento do currículo, em especial da área técnica e da difícil relação com alguns professores. Não desistiu devido o apoio e o incentivo da família, o incentivo da coordenadora e de alguns professores e a amizade construída junto aos colegas. Lembra que já tinha algum conhecimento e acabava auxiliando alguns colegas em sala. Durante o percurso formativo não encontrou dificuldade para aprendizagem e formou-se sem retenção. Credita a sua permanência no curso na busca do objetivo que tinha desde o início: de melhorar, de melhorar pessoalmente e melhorar para a sua família, de olhar para frente e ver que tinha um caminho melhor para seguir. Embora atualmente já esteja trabalhando com manutenção de computadores em casa pretende conseguir um emprego na área de informática para conseguir recursos e abrir sua própria oficina. Na sequência pretende fazer um curso superior, o impedimento tem sido o turno dos cursos de seu interesse. O sentido dessa experiência na sua vida foi de “mudança geral, mudança no profissional e também no pessoal, eu me sinto mais seguro, to me sentindo mais capacitado, estou me sentindo bem melhor do que eu me sentia antes”.</p>
Vítor	<p>Após dez anos afastados da escola ingressou na rede pública estadual para cursar a sétima e oitava série, concluindo o ensino fundamental supletivo em 2003. Estava cursando o ensino médio supletivo quando soube do processo seletivo para o PROEJA. Essa oportunidade veio ao encontro dos seus planos que era terminar o ensino médio supletivo para prestar vestibular no IF e fazer um curso técnico. Embora seu trabalho não tivesse nenhuma relação com a informática, pois trabalhava como operador de máquinas numa granja inscreveu-se no processo seletivo de 2008 e foi selecionado compondo a segunda turma do Proeja. Tinha 32 anos quando iniciaram as aulas. Como não conhecia nenhum colega sentia-se um pouco deslocado quando andava pelos corredores no meio de muitos jovens, pensou que seria muito difícil adaptar-se e chegou a comentar em casa que iria desistir. Incentivado pelo irmão seguiu em frente e logo fez amizade com os</p>

	<p>colegas e ficou encantado com a estrutura do instituto, com o conhecimento dos professores e com o conhecimento que foi adquirindo. A grande motivação para ficar até o final do percurso formativo foi a profissionalização. Queria formar-se técnico, queria uma profissão, queria ser um profissional. Em alguns momentos ficou difícil conciliar o trabalho com os estudos e o apoio financeiro do pai foi fundamental para priorizar os estudos e permanecer no curso. Sempre se sentiu empolgado com aulas práticas. Em sua opinião as ações administrativas e de assistência estudantil como a disponibilidade de material, de médico, de dentista, e da bolsa foi importante para os estudante, mas não interferiu na permanência no curso. Ingressou no curso superior no CAVG, na área agrícola e acabou saindo por não ser exatamente o seu foco de interesse. Voltou para o trabalho na construção civil.</p>
Lívia	<p>Após dez anos afastados da escola ingressou no projeto de EJA na rede pública municipal para cursar a quinta, a sexta, a sétima e a oitava série, concluindo o ensino fundamental em 2007. Trabalhava como artesã, já tinha feito um curso de informática básica em 1998 e no projeto da EJA também escolheu fazer uma qualificação em informática, período em que ficou sabendo do processo seletivo para o IFSul. Aos 25 anos, incentivada pelo pai do seu filho, participou do processo seletivo e foi selecionada para compor a segunda turma do PROEJA. Viu no PROEJA a possibilidade de concluir a educação básica, que sempre foi a sua vontade. Sentiu-se acolhida na escola, sempre teve uma boa relação com os colegas e professores. Teve dificuldades logo no início porque não tinha com quem deixar o filho para estudar. Encontrou apoio na instituição que permitiu em acordo com os colegas e professores a companhia do filho até o final do curso. Nunca pensou em desistir do curso, no entanto, salienta que todos os recursos da assistência estudantil e mais a bolsa de trabalho contribuíram significativamente para que não desistisse do curso. A motivação para permanecer no curso sempre foi o seu filho. O que a manteve até o final do curso foi o desejo de dar um futuro melhor para o seu filho a partir de oportunidades melhores de emprego. O PROEJA significou superação porque conseguiu concluir a educação básica. Na ocasião da entrevista vislumbrava fazer o curso superior de informática. Atualmente está cursando o curso superior tecnológico TSI no IFSul.</p>

## Apêndice D - Roteiros das entrevistas

### Primeira etapa

**Primeiro bloco: NOME PESSOAL, o que fazias antes de chegar ao IFSUL pra estudar no curso de informática?**

- Onde cursaste o ensino fundamental? Regular ou Supletivo? Quantos anos levaste para concluir o ensino fundamental?
- Ficaste muito tempo afastado da escola?
- O que te levou a voltar para escola?
- Qual a relação do curso de informática com a tua vida pessoal e profissional?

**Segundo Bloco: Como foi o teu ingresso no Curso? Conta-me um pouco das tuas lembranças lá do início, do processo seletivo, da tua chegada na escola, dos primeiros dias de aula, da recepção dos professores, dos colegas, etc.**

- Como avalias o processo de seleção que passaste para ingressar no PROEJA?
- Consideras este processo de seleção justo?
- O processo de seleção diferenciado interferiu na tua permanência? Como?
- Com foste acolhido pela escola?
- Identificas as ações feitas pela administração do IF que facilitaram a tua permanência no curso?
- Como tu vês o PROEJA dentro da Escola?

**Terceiro bloco: Conta-me um pouco do teu dia-a-dia fora da escola...do trabalho, do estudo, como administras tudo isso...**

- Estas trabalhando? Qual o turno de trabalho? O trabalho interfere nos teus estudos? Como?
- Tens tempo de estudar fora da escola? Alguém te ajuda? Quem? Como?
- Como te deslocas da casa para a escola e da escola para a casa? Recebes vale? Como farias se não tivesses o vale?
- Recebes a bolsa? Qual a importância da bolsa na vida dos estudantes?
- Pensaste em desistir do curso em algum momento? Se sim, em que período? Quais foram os motivos? Porque não desististe?
- Que pessoas contribuíram para que tu permanecesses no curso até o fim?

- O que essas pessoas fizeram para isto?

**Quarto bloco: Conta-me do teu dia-a-dia dentro da escola (desde quando entras até a hora de voltar para casa)... fala das tuas atividades escolares, dos lugares que frequentas além da sala de aula, do que mais gosta, do que menos gosta, do que sentirás saudades...**

- Desenvolves outra atividade? Qual o turno? Estas atividades interferem nos teus estudos? Como?
- Quanto tempo tu ficas no IF? Qual o turno? Onde?
- Qual o lugar que tu mais gostas de ficar no IF? Por quê? Qual o turno? Quanto tempo ficas neste lugar?
- Alimentas-te na escola? Como?
- Existe alguma atividade e/ou trabalho escolar que tenha sido significativo para a tua permanência no curso?
- Existe alguma pessoa que tenha contribuído significativamente para a tua permanência no curso? O que ela fez?
- Como estás te sentido em relação ao estágio?

**Quinto bloco: O que foi o PROEJA na tua vida? Como foi ter vivido esta experiência escolar?**

- Percebes alguma diferença dessa trajetória escolar em relação às anteriores? Qual?
- Qual o sentido dessa formação na tua vida?
- O que te motivou permanecer até o fim do curso?
- Que fatores contribuíram para a tua permanência até o fim do curso? Esses fatores são específicos a tua trajetória ou achas que eles influenciaram aos outros colegas?
- O que tu achas que poderia ser feito para auxiliar a permanência dos alunos até o fim do curso?

**Segunda etapa**

1. Como os professores e os alunos se relacionam no IFSul? E a relação entre colegas e demais alunos da instituição, como se dá?
2. Os diferentes espaços e materiais da instituição são disponibilizados a todos os alunos? Os professores e os alunos compartilham os mesmos espaços e materiais?
3. Como eram desenvolvidos os conteúdos das disciplinas? Percebia alguma relação entre conhecimentos escolares e não escolares?
4. Com relação à seleção dos conteúdos desenvolvidos no curso, houve a participação dos estudantes?
5. A sequência dos conteúdos e atividades desenvolvidas ao longo do curso foi controlada por quem? Durante o processo foi possibilitado aos estudantes incluir ou rediscutir a sequência das atividades?
6. Os professores consideravam o ritmo de aquisição das aprendizagens dos estudantes e/ou da turma para planejar o desenvolvimento de novas atividades e conteúdos?
7. Como os alunos eram avaliados? Os critérios de avaliação estavam claros? Os alunos sabiam quais os conhecimentos que seriam avaliados em cada etapa? Sentias que estavas preparado para as avaliações?
8. Quais eram as expectativas dos professores em relação aos estudantes do PROEJA?
9. Que tipo de comportamento era incentivado pelos professores?
10. Durante o curso como era a comunicação/relação entre professores e alunos? E entre os colegas?

## **ANEXOS**

**Anexo A – Pesquisa sobre o perfil do aluno****CEFET-RS – CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA****Pesquisa sobre o perfil do aluno**

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Sexo: ( ) M ( ) F

Assinale com X as alternativas que melhor descrevem seu perfil:

**Trabalho****1 – Você trabalha?**

- ( ) Sim  
( ) Não

**2 – Se você está trabalhando, qual a sua renda ou seu salário mensal?**

- ( ) Até um salário mínimo  
( ) De um a dois salários mínimos  
( ) De dois a cinco salários mínimos  
( ) De cinco a dez salários mínimos  
( ) Mais de dez salários mínimos

**3 – Quantas pessoas dependem do seu salário (incluindo você mesmo)**

- ( ) Uma pessoa  
( ) Duas pessoas  
( ) Três pessoas  
( ) Quatro pessoas  
( ) Mais de quatro pessoas

**4 – Com que idade você começou a trabalhar?**

- ( ) Com menos de 18 anos  
( ) Com mais de 18 anos

**5 – Que tipo de trabalho você exerce atualmente?**

- ( ) Na indústria
- ( ) No comércio (formal ou informal)
- ( ) Como empregado em casa de família
- ( ) Como funcionário público
- ( ) Como profissional liberal
- ( ) Trabalho em casa
- ( ) Sou do lar
- ( ) Desempregado

**6 – Se você respondeu na questão anterior “desempregado” assinale o tempo**

- ( ) Até um ano
- ( ) De um a dois anos
- ( ) De dois a três anos
- ( ) Mais de três anos

**EDUCAÇÃO****7 – De que forma você tomou conhecimento do processo seletivo oferecido pelo CEFET/RS?**

- ( ) Televisão
- ( ) Rádio
- ( ) Jornal
- ( ) Cartaz/folder
- ( ) Internet
- ( ) Família/amigo
- ( ) Outro

**8 – Onde você cursou seu ensino fundamental?**

- ( ) Todo em escola pública
- ( ) Maior parte em escola pública
- ( ) Todo em escolar particular
- ( ) Maior parte em escola particular
- ( ) Supletivo

**9 – Em que ano você concluiu o ensino fundamental?**

- 2004
- 2003
- 2002
- 2001
- 2000
- De 1997 a 1999
- De 1994 a 1996
- De 1990 a 1993
- Anterior a 1990

**10 – Há quantos anos você não estuda?**

- Um ano
- Dois a quatro anos
- Cinco a sete anos
- Oito a dez anos
- Onze a quinze anos
- Mais de quinze anos

**11 – Por que você quer fazer o ensino médio no CEFET-RS?**

- Oferece uma boa preparação para o vestibular
- Pretende fazer um curso técnico
- Oferece ensino médio de qualidade e é gratuito
- Situa-se perto da residência
- É o escolhido pela maioria dos amigos e familiares
- Outro motivo. Qual?

**12 – Você já havia cursado alguma série do ensino médio?**

- Não
- Sim, até a primeira série
- Sim, até a segunda série
- Sim, até a terceira série

**13 – Se você respondeu “sim” na questão anterior, informe onde cursou parte do seu ensino médio?**

- Toda em escola pública
- Maior parte em escola pública
- Todo em escola particular
- Maior parte em escola particular
- Supletivo

**14 – Qual a sua experiência em Informática?**

- Nenhuma
- Muito pouca
- Bastante

**15 – Você sabe utilizar a internet?**

- Não
- Sim
- Muito pouco

**16 – Você cultiva o hábito da leitura?**

- Sim
- Não
- Muito pouco

**17 – Você prefere ler:**

- Livros
- Revistas
- Jornais
- Todos
- Nenhum

**18 – Para ter acesso à leitura, você:**

- consulta em bibliotecas
- consegue emprestado com amigos e/ou familiares

Anexo B - Avaliação do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática –  
Forma Integrada - Modalidade EJA – PROEJA (Primeiro Ano)

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE**  
**CAMPUS PELOTAS**

Avaliação do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática –Forma Integrada - Modalidade EJA – PROEJA (Primeiro Ano)

Caro aluno/a

Considerando que a avaliação deve ser permanente, no sentido de orientar ações em busca da melhoria da qualidade do ensino, tua opinião é fundamental para avaliarmos o trabalho desenvolvido no PROEJA, neste ano de 2010.

1. Quais eram as tuas expectativas em relação ao Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática?

---

---

---

---

---

2. Essas expectativas em relação ao curso estão sendo atendidas?

( ) sim                      ( ) não

Justifica

---

---

---

---

3. Tu te sentiste motivado durante as aulas?

( ) sim                      ( ) não

4. Notaste entrosamento entre as disciplinas?

( ) sim                      ( ) não

5. A maneira dos professores trabalharem em aula facilitou tua compreensão?

( ) sim                      ( ) não

6. A relação professor/aluno, pautada pelo respeito e diálogo, favoreceu a aprendizagem?

( ) sim                      ( ) não

7. O sistema de avaliação foi devidamente esclarecido aos alunos, no início do período letivo?

( ) sim                      ( ) não

8. Foi proporcionada a recuperação das aprendizagens?

( ) sim                      ( ) não

Em caso de resposta negativa, enumera as disciplinas em que a recuperação não foi proporcionada

---

---

---

---

9. Participaste, com entusiasmo, das atividades propostas?

( ) sim                      ( ) não

10. O clima de interação aluno/aluno favoreceu o crescimento pessoal e coletivo?

( ) sim                      ( ) não

11. Descreve os aspectos positivos do Curso:

---

---

---

---

---

12. Atualmente, existem dúvidas em relação à formação profissional pretendida? Por quê?

---

---

---

---

---

13. Encontraste alguma dificuldade? Quais?

---

---

---

---

---

---

Sugestões

---

---

---

---

Obrigado!

Anexo C - Avaliação do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática –  
Forma Integrada - Modalidade EJA – PROEJA (Segundo Ano)

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE**  
**CAMPUS PELOTAS**

Avaliação do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática –Forma Integrada - Modalidade EJA – PROEJA (Segundo Ano)

Caro aluno/a

Considerando que a avaliação deve ser permanente, no sentido de orientar ações em busca da melhoria da qualidade do ensino, tua opinião é fundamental para avaliarmos o trabalho desenvolvido no PROEJA, neste ano de 2010.

1.Quais eram as tuas expectativas em relação ao Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática ?

---

---

---

---

---

2. Essas expectativas em relação ao curso estão sendo atendidas?

( ) sim                      ( ) não

Justifica

---

---

---

3. Tu te sentiste motivado durante as aulas?

( ) sim                      ( ) não

4. Notaste entrosamento entre as disciplinas?

( ) sim                      ( ) não

5. A maneira dos professores trabalharem em aula facilitou tua compreensão?

( ) sim                      ( ) não

6. A relação professor/aluno, pautada pelo respeito e diálogo, favoreceu a aprendizagem?

( ) sim                      ( ) não

7. O sistema de avaliação foi devidamente esclarecido aos alunos, no início do período letivo?

( ) sim                      ( ) não

8. Foi proporcionada a recuperação das aprendizagens?

( ) sim                      ( ) não

Em caso de resposta negativa, enumera as disciplinas em que a recuperação não foi proporcionada: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Participaste, com entusiasmo, das atividades propostas?

( ) sim                      ( ) não

10. O clima de interação aluno/aluno favoreceu o crescimento pessoal e coletivo?

( ) sim                      ( ) não

11. Descreve os aspectos positivos do Curso:

---

---

---

---

---

12. Encontraste alguma dificuldade? Quais?

---

---

---

Sugestões

---

---

---

---

Obrigado!

Anexo D - Avaliação do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática –  
Forma Integrada - Modalidade EJA – PROEJA (Terceiro Ano)

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE**  
**CAMPUS PELOTAS**

Avaliação do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática –Forma Integrada - Modalidade EJA – PROEJA (Terceiro Ano)

Caro aluno/a

Considerando que a avaliação deve ser permanente, no sentido de orientar ações em busca da melhoria da qualidade do ensino, tua opinião é fundamental para avaliarmos o trabalho desenvolvido no PROEJA, neste ano de 2010.

1. Quais eram as tuas expectativas em relação ao Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática?

---

---

---

---

---

2. Essas expectativas em relação ao curso foram atendidas?

( ) sim                      ( ) não

Justifica

---

---

---

3. Tu te sentiste motivado durante as aulas?

( ) sim                      ( ) não

4. Notaste entrosamento entre as disciplinas?

( ) sim                      ( ) não

5. A maneira dos professores trabalharem em aula facilitou tua compreensão?

( ) sim                      ( ) não

6. A relação professor/aluno, pautada pelo respeito e diálogo, favoreceu a aprendizagem?

( ) sim                      ( ) não

7. O sistema de avaliação foi devidamente esclarecido aos alunos, no início do período letivo?

( ) sim                      ( ) não

8. Foi proporcionada a recuperação das aprendizagens?

( ) sim                      ( ) não

Em caso de resposta negativa, enumera as disciplinas em que a recuperação não foi proporcionada: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Participaste, com entusiasmo, das atividades propostas?

( ) sim                      ( ) não

10. O clima de interação aluno/aluno favoreceu o crescimento pessoal e coletivo?

( ) sim                      ( ) não

11. Descreve os aspectos positivos do Curso:

---

---

---

12. Tu tens alguma dúvida em relação ao Estágio Profissional?  
Qual? \_\_\_\_\_

---

---

---

13. Quais foram as tuas dificuldades ao longo do curso? Como foram resolvidas? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Sugestões

---

---

---

---

Obrigado!

## Anexo E – Termo de autorização da divulgação da entrevista

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA DIVULGAÇÃO DA ENTREVISTA**

Por meio deste, autorizo a divulgação para qualquer fim acadêmico e/ou educativo das gravações, transcrições e conteúdos da entrevista concedida por mim a mestranda Beatriz Helena Siqueira Katrein, ciente de que a minha identidade será preservada.

Pelotas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistado

Nome completo do entrevistado: \_\_\_\_\_